



# Escribir con sentido. Una propuesta de escritura creativa de textos poéticos en Educación Infantil.

Alumna: Margarita Orihuela García

Tutora: Susana Sánchez Rodríguez

Grado en Educación Infantil

Facultad de Ciencias de la Educación

Septiembre 2020



# Escribir con sentido. Una propuesta de escritura creativa de textos poéticos en Educación Infantil.

Alumna: Margarita Orihuela García

Tutora: Susana Sánchez Rodríguez

Grado en Educación Infantil

Facultad de Ciencias de la Educación

Septiembre 2020

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	6
2. JUSTIFICACIÓN.....	6
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	7
3.1. La producción de textos en Educación Infantil .....	7
3.1.1. <i>El lenguaje escrito, ¿para qué?</i> .....	7
3.1.2. <i>Usos del lenguaje escrito</i> .....	9
3.1.3. <i>Leer y escribir</i> .....	10
3.1.4. <i>Proceso de producción de textos escritos</i> .....	15
3.1.5. <i>Aprender a leer y escribir en Educación Infantil</i> . ....	16
3.2. La poesía en Educación Infantil.....	20
3.2.1. <i>La poesía infantil y su papel en la infancia</i> .....	20
3.2.2. <i>La poesía en las aulas</i> . ....	21
3.2.3. <i>Corpus de poesía para un aula de Educación Infantil</i> . ....	22
3.3. La escritura creativa de textos poéticos en Educación Infantil.....	23
3.3.1. <i>¿Qué es la escritura creativa?</i> .....	23
3.3.2. <i>Las propuestas de escritura creativa en el aula</i> . ....	24
3.3.3. <i>Escritura creativa en el aula de textos poéticos</i> . ....	25
4. OBJETIVOS.....	28
5. METODOLOGÍA .....	28
5.1. Participantes.....	28
5.2. Diseño de la investigación .....	29
5.3. Instrumentos.....	29
5.3.1. <i>Entrevista a la docente</i> . ....	29
5.3.2. <i>Diario y memoria del Prácticum II</i> . ....	30
5.4. Procedimiento. ....	31
5.5. Resultados.....	31
6. CONTEXTUALIZACIÓN.....	33
7. PROPUESTA.....	34
7.1. Objetivos.....	34
7.1.1. <i>Objetivos generales</i> .....	34
7.1.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	35
7.2. Contenidos .....	35
7.3. Atención a la diversidad .....	35

7.4.	Desarrollo de la propuesta .....	36
7.4.1.	<i>Parte I</i> .....	36
7.4.2.	<i>Parte II</i> .....	38
7.4.3.	<i>Parte III</i> .....	40
7.5.	Evaluación .....	46
8.	CONCLUSIONES .....	46
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	47
10.	ANEXOS .....	53

## **1. INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso que se inicia en cuanto se entra en contacto con este, mucho antes de ingresar en la escuela, y dura toda la vida. Durante este proceso es muy importante el papel del docente como mediador entre los textos escritos y el alumnado, y esta labor se debe abordar desde el acompañamiento, permitiendo las interacciones entre iguales y adultos, el trabajo cooperativo, y ofreciendo situaciones de lectura y escritura significativas para el grupo.

Por otro lado, escribir poesía, al contrario que el recitado, es una actividad poco abordada en Educación Infantil (Barragán, 1999), y sigue siendo, como bien destacan Sánchez y Romero (2018) un género olvidado. Sin embargo, la poesía sigue siendo un medio funcional de comunicación, información y disfrute, por lo que la escritura de esta, es un instrumento alfabetizador que ofrece al alumnado una oportunidad de familiarizarse más con el lenguaje escrito, permitiéndole conocer y participar en la sociedad en la que vive.

Atendiendo a todo lo señalado con anterioridad, en este Trabajo de Fin de Grado se pretende describir, analizar y comprender el papel que tiene la escritura y las actividades que se llevan a cabo en torno a ella, en Educación Infantil. A su vez, se ofrece una propuesta didáctica diseñada para dicha aula, con la intención de generar situaciones de escritura creativa y significativa de textos literarios, concretamente poéticos.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

El lenguaje escrito tiene un papel muy importante en la sociedad, lo que hace que desde edades muy tempranas se esté en contacto con él. Por ello, la escuela debe procurar el acercamiento del alumnado al lenguaje escrito a través de la escritura (y la lectura) en la etapa de Educación Infantil. Como se describe en la Orden del 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente de Educación Infantil en Andalucía, este acercamiento debe darse en situaciones significativas para los niños y las niñas, es decir, deben tener la oportunidad de escribir (y de leer) textos de uso científico, práctico y literarios en contextos reales.

Las actividades de escritura en esta etapa no se pueden limitar a copiar carteles, palabras arbitrarias o a fichas en las que el alumnado debe repasar las grafías de las letras. En las aulas de infantil también deben introducirse ejercicios con sentido, que permitan que los niños y las niñas descubran cuál es el proceso de creación de textos, que según

Tolchinsky (1990, citado en Fons, 2012), está compuesto por tres subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión. Estos tipos de ejercicios y actividades permitirán que poco a poco, cada estudiante comprenda y entienda, que el lenguaje escrito es un instrumento de comunicación, información y disfrute, con el que puede participar en la sociedad.

Algunas situaciones en las que el alumnado puede escribir de forma significativa son las que se basan en escritura creativa. La escritura creativa es aquella que se centra en las dos primeras fases de la escritura (Duclaux, 1993), sin ignorar la revisión. Se diferencia fundamentalmente de la escritura convencional en que la planificación y la textualización son diferentes, pues se basan en la invención (capacidad de inventar y crear ideas) y la disposición (la capacidad de ordenarlas). Este tipo de escritura depende de la creatividad, por lo que es imprescindible que se fomente en el aula que, entre otras cosas, a través de la valoración positiva de las producciones de los niños y las niñas, tal y como se establece en la Orden del 5 de agosto de 2008.

Por todo lo expuesto, este Trabajo de Fin de Grado pretende conocer y describir cómo son las actividades de escritura que se dan en un aula de cinco años, y proponer una intervención en la que se le permita al alumnado producir textos poéticos a través de actividades de escritura creativa.

### **3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **3.1. La producción de textos en Educación Infantil**

##### *3.1.1. El lenguaje escrito, ¿para qué?*

El proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, según Bigas (2000) se inicia cuando se empieza a tomar contacto con este, y generalmente dura para siempre. La misma autora señala que es este proceso el que permite que una persona se alfabetice, recibiendo así los beneficios tanto culturales como sociales que la alfabetización ofrece.

El concepto de alfabetización ha sufrido una transformación a lo largo de la historia, y ha pasado de considerarse una mera capacidad de firmar o leer mensajes simples, a definirse por la UNESCO (1976, citado en Colomer y Camps, 1996) como un proceso sin fin en sí mismo, que pretende que las personas estén capacitadas para desempeñar sus papeles cívicos, sociales y económicos en la sociedad, conduciendo así a la población a una mayor participación y comprensión del mundo que la rodea.

En cuanto al concepto de analfabeto han existido muchas variaciones debido, como explica Bigas (2000), a los cambios sociales que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo. La obligatoriedad de la escolarización en la sociedad occidental, como señala la autora, ha disminuido, casi al completo, el analfabetismo absoluto, haciendo que sea complicado encontrar personas que nunca hayan asistido a la escuela, lo que ubica las cifras de analfabetismo en grupos sociales determinados, como mayores de sesenta años o poblaciones rurales.

A pesar de la descrita disminución de analfabetos absolutos, existen muchas personas escolarizadas que no poseen las habilidades y conocimientos que se deben adquirir en el proceso de alfabetización, por lo que encuentran dificultades en el desarrollo de la vida actual de la sociedad moderna (Bigas, 2000). Atendiendo a esto, es interesante destacar la definición de la UNESCO (1978, citado en Bigas, 2000):

El analfabeto funcional es la persona incapaz de ejercer todas las actividades para las cuales la alfabetización es necesaria en interés del buen funcionamiento del grupo y de la comunidad, asimismo para permitirle continuar leyendo, escribiendo y calculando para su propio desarrollo y el de su comunidad (p.105, 107).

Ante esta definición, Bigas (2000) destaca la palabra funcional, pues en las sociedades actuales cada vez es más corriente encontrar personas que tras su escolarización no dominan la escritura y la lectura lo suficiente como para realizar algunas funciones sociales. Puede ocurrir que, tras haber recibido formación académica a lo largo de su vida, estas personas tengan dificultades en la lectura o no sean capaces de entender las instrucciones de los electrodomésticos, noticias, prospectos de medicamentos, recetas, etc, a estas personas se las consideran analfabetas funcionales.

Esta alfabetización inicial se ve influida por diferentes factores, que se analizan a continuación según Soler (2003):

- Interacciones. Las interacciones entre iguales y personas adultas, dentro de su entorno más próximo condicionan los aprendizajes, permitiendo construir significados compartidos.
- Altas expectativas, autoestima y motivación. El alumnado recibe aquello que el profesorado y la familia piensa de él, siendo entonces decisivas en la superación o no superación de las dificultades encontradas ante el lenguaje escrito, las expectativas que tenga el adulto sobre los niños y las niñas.



- Dimensión instrumental. Hace alusión a la funcionalidad del lenguaje escrito, es decir, a la lectura y la escritura como instrumento de comunicación y representación útil y significativo para el alumnado.
- Transformación del contexto. Cuando un niño o una niña está en continuo contacto con libros y textos, las familias, sobre todo las que tienen menos recursos culturales, se alfabetizan, por lo que el contexto se transforma poco a poco. Cuando se incluye a la familia en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito, esta influye en la alfabetización temprana de los niños y las niñas, pues se generan nuevos referentes culturales y letrados que participan en su vida cotidiana.

En las escuelas se deben tener en cuenta estos factores, pues como ya se ha señalado, forman parte del proceso de alfabetización, que se inicia a edades tempranas. Ante esto, la Educación Infantil no puede quedar al margen, y debe dirigir sus enseñanzas a que el alumnado pueda utilizar la lengua escrita y oral, en su desarrollo como estudiante y ciudadano en la sociedad actual.

### *3.1.2. Usos del lenguaje escrito.*

Del proceso de alfabetización descrito, surgen saberes, que según Tolchinsky (1990, citado en Fons, 2012), permiten no solo el dominio alfabético, sino también la resolución de cuestiones de la vida diaria, el acceso a la información y el disfrute. A continuación, se expone la clasificación de los usos de la lengua escrita en nuestra sociedad alfabetizada, realizada por Fons (2012), basándose en lo señalado por la autora nombrada: uso práctico, uso científico y uso literario.

- Uso práctico.

De uso práctico están considerados aquellos escritos que ayudan a las personas a vivir de forma autónoma, que les permiten adaptarse al mundo y satisfacen las necesidades que surgen diariamente en la sociedad alfabetizada. Algunos textos de uso práctico son, por ejemplo, los tickets de las compras, los horarios, las recetas, etcétera.

- Uso científico.

El uso científico hace referencia al hecho de servirse del lenguaje escrito para potenciar el conocimiento y mejorar las capacidades cognitivas. Los textos de uso científico son aquellos que brindan información que permite que las personas razonen, analicen, exploren y conceptualicen aquello que está escrito. Algunos ejemplos de este tipo de textos son las enciclopedias, los diccionarios y los artículos científicos.

- Uso literario.

Este aspecto del lenguaje escrito hace referencia a lo estético. A través de los textos de uso literario, lejos de manejar información, se pretende acceder al plano emocional, a través de la expresión de sentimientos y la creación de mundos ficticios. Los textos literarios permiten que las personas admiren y disfruten de la belleza que los caracteriza. Los textos narrativos, teatrales y poéticos son los que tienen este uso, aunque de forma tradicional se haya tratado de instrumentarlos con un fin moralizador, sobre todo los de naturaleza poética, pues como advierte Sotomayor (2019), ya desde el siglo XIX, los propósitos educativos e instructivo se trataron de disfrazar de poesía. Es a partir de los años veinte cuando comienza la floración de la literatura infantil, que se ve posteriormente castigada tras la guerra civil, pues la instrumentalización tradicional de textos poéticos vuelve a resurgir. Durante los años cincuenta el panorama de la poesía infantil se comienza a recuperar lentamente, hasta llegar a la actualidad, que como se profundizará en apartados posteriores, ofrece una poesía diferente que evita las fórmulas comerciales, buscando una nueva musicalidad y alineándose con el arte contemporáneo (Córdova, 2019).

### 3.1.3. *Leer y escribir.*

McLane y McNamee (1990) señalan la idea de que la lectura y la escritura son “formas de construir, interpretar y comunicar significados” (p. 14). De esta forma, definen leer como la capacidad de entender aquello que está escrito, mientras que escribir como la capacidad de utilizar la escritura para comunicarse con el resto. Por lo tanto, estos dos procesos (leer y escribir) consisten en “construir y transformar significados con la lengua escrita” (McLane y McNamee, 1990, p.14).

Así, Correig (2000), afirma que leer es una actividad cognitiva cuyo objetivo es acceder a información presente en los textos escritos. Esta actividad lleva consigo una interacción entre la persona que lee y el escrito, que hace que esta, tanto relacione lo que ha descubierto leyendo con lo que ya sabía, como adapte sus conocimientos previos a la nueva información aportada por el texto.

En este sentido, es interesante tener en cuenta lo que Smith (1990, citado en Correig, 2000) denomina como “fuentes de información de la lectura: la información visual y la información no visual” (p.129), siendo la primera la que aporta el texto, y la segunda la aportada por aquella persona que lee. Según el autor, la aplicación simultánea de estas dos fuentes de información es lo que da lugar a la lectura. A su vez, Smith afirma que la información visual y no visual están interrelacionadas, de forma que cuanto más

información no visual tiene una persona, menos información visual necesitará. Asociado a estas fuentes de información de la lectura, se encuentra el fenómeno cuello de botella, que, según la misma autora, se da entre los ojos y el cerebro, y consiste en la sobrecarga cerebral por exceso de información visual, de forma que esta queda restringida o bloqueada.

Por otro lado, Correig (2000) define escribir como un proceso que tiene como resultado la producción de un texto. En este proceso intervienen tanto aspectos gráficos como relacionados con el sentido y el discurso. Sus características serán abordadas más adelante en el punto 1.4.

Tanto la lectura como la escritura son herramientas de comunicación, pero también de disfrute, por lo que siempre pueden ofrecer experiencias placenteras relacionadas con la estética y la sonoridad de la palabra, como es el caso de la escritura (y, por consiguiente, de la lectura) de los textos poéticos, tema vertebral del presente trabajo.

#### *3.1.3.1. Aprender a leer*

Aprender a leer no es un proceso que se limite a la decodificación de grafías, si no que consiste en llegar a comprender textos escritos. Abusamra y Joannette (2012) distinguen la decodificación y la comprensión, definiendo la primera como la capacidad de reconocer las palabras que componen un texto, siendo necesaria para el aprendizaje de la lectura, pero no suficiente; la segunda consiste en construir significado a partir de aquello que se ha decodificado, a través del uso de habilidades lingüísticas, la atención, la memoria, el razonamiento, las ideas previas, etc.

En el proceso de aprendizaje de la lectura se identifican principalmente tres fases. Existen diferentes nombres para cada una de ellas, en este trabajo se escoge la nomenclatura determinada por Frith (1989, citado en Fons, 2000). Estas fases son logográfica, alfabética y ortográfica.

- Primera fase. La fase logográfica comienza cuando el niño<sup>1</sup> comienza a interesarse por lo que está escrito. En ella se comienzan a reconocer algunas composiciones gráficas, y se empiezan a establecer relaciones entre el lenguaje escrito y oral. En este periodo es muy característico que el niño aprenda de memoria algunas palabras escritas como su nombre, algunas marcas de supermercado, programas de televisión e incluso de algunos libros y cuentos que le resulten muy familiares. Es decir, el niño no es capaz de

---

<sup>1</sup> Se usa masculino genérico para aludir a niños y a niñas, con el fin de economizar en lenguaje y procurar una lectura fluida del presente trabajo académico.

descodificar composiciones escritas desconocidas, pero sí reconoce palabras escritas de las que ya conoce el significado. En esta fase suele hacer uso de diferentes hipótesis construidas de manera personal a partir de los contextos en los que el texto se ha creado, pero sobre todo recurrirá a un lector experto (o más experto que él), para preguntarle qué pone en algún sitio concreto cuando lo estime necesario.

Un rasgo que caracteriza esta fase es que el niño imita el acto de leer. Es frecuente que coja un libro y comience a mover sus ojos de derecha a izquierda, pase sus páginas, e intente hacer ver que está leyendo, tanto en silencio como en voz alta recitando algo que se sepa de memoria, o inventando algo. También es normal que verbalice textos como poemas, canciones o historias que conoce de memoria, a la vez que posa el dedo sobre las palabras que aparecen en los libros, siendo cauteloso para terminar el recitado a la misma vez que termine de repasar las palabras con los dedos.

Esta imitación que realiza el niño, es entendida como una señal de motivación hacia la lectura, y evidencia el aprendizaje de la lectura como un acto social que realizan los adultos en su comunidad.

- Segunda fase. La fase alfabética se caracteriza por “la adquisición de la concepción fonológica” (Fons, 2000, p.162), que permite al niño descodificar los símbolos que están escritos. Fons (2000) señala que, de esta forma, el pequeño es capaz de construir significados a partir de la unión de fonemas presentados de forma independiente, y de entender que las letras que representan los fonemas que componen una palabra, están escritas en un orden concreto, y que si se altera ese orden, la palabra que se forme tendrá un significado distinto. En esta fase toman gran importancia los juegos del lenguaje, como los que se incluyen en la intervención que propone este trabajo, pues como exponen Domínguez, Nasini y Teberosky (2013), estas actividades permiten al alumnado experimentar con las propiedades y contrastes de los sonidos de las letras y las palabras, favoreciendo de esta forma el desarrollo fonológico.

Es común que al principio de etapa el niño tenga confusiones en la lectura de palabras que tengan las mismas letras pero en distinto orden, como ocurre, por ejemplo, con las palabras camino y camión, ya que como apunta Fons (2000), está acostumbrado a utilizar una táctica logográfica, en la que no prestaba atención al orden de las letras. Esto también ocurre con las letras parecidas, como es el caso de la p y la d, que tienen la misma forma pero están rotadas pues como señala la autora ya citada, la orientación de los signos no es suficientemente importante para su identificación durante el principio de esta etapa. Sin embargo, a lo largo de esta etapa, la adquisición cada vez más perfeccionada de la

conciencia fonológica, hará que el niño comience a interesarse por las dos características descritas (orden de las letras y su orientación), algo que en la fase anterior no ocurre.

El principal reto al que se enfrenta el niño en esta segunda etapa, según Fons (2000), es el de “darle sentido a los sonidos de las letras ordenadas” (p. 162). La autora señala que para el niño es realmente importante y motivador el momento en el que descubre la manera de descifrar los textos, y así la posibilidad que tiene de verbalizar aquello que esté escrito. En esta etapa el niño ya no necesita al adulto para saber qué pone en algún escrito, es capaz de descodificarlo y le gusta mostrar que sabe hacerlo. Es en este momento, cuando de forma tradicional se dice que los niños ya saben leer, pero como señalan muchos autores, la descodificación es necesaria para aprender a leer, pero no es suficiente, pues a veces el niño desconoce el significado de aquello que lee.

- Tercera fase. La fase ortográfica se caracteriza por la capacidad del niño de reconocer la palabra escrita a golpe de vista, con la misma rapidez que la estrategia logográfica le permitía reconocer palabras conocidas. En esta etapa, al contrario que en la anterior, la importancia otorgada a las propiedades semánticas y sintácticas de lo escrito es mucho mayor que las sonoras. Lo que verdaderamente motiva al niño a leer, es la búsqueda de significado.

#### 3.1.3.2. *Aprender a escribir*

Los niños y las niñas durante el inicio de su proceso de aprendizaje de la escritura utilizan para escribir trazos parecidos a los que usan cuando dibujan. Es importante que comiencen a discernir entre dibujo y escritura, reconociendo así qué trazos se hacen y cómo se distribuyen cuando se quiere escribir y cuáles trazos realizan cuando se quiere dibujar.

Las características cualitativas y cuantitativas del sistema de escritura, es decir cuántas letras tienen las palabras y cuáles son, también es un aspecto que se trabaja durante la producción de los textos. El alumnado cuenta con una serie de hipótesis que aparecen en cada uno de los niveles evolutivos de escritura, que a continuación se analizan según Fons (2012):

- Primer nivel. Escribir como reproducción de los rasgos de la escritura adulta. En esta etapa para ellos y ellas, lo que no es dibujo, es escritura, pero los trazos utilizados son muy parecidos a los dibujos, por lo que los adultos no los distinguimos, característica que da nombre también usado para referirse a este primer nivel, escrituras indiferenciadas. Piensan que escribir es poner en un papel el nombre de las cosas, por lo que siempre escriben con la intención de designar, y los nombres sustituyen a los dibujos de los

objetos. Durante este primer nivel el alumnado imita el acto de escribir y no tiene ninguna hipótesis acerca de las cualidades cualitativas y cuantitativas nombradas con anterioridad.

- Segundo nivel. Escribir como producción formalmente regulada para crear escrituras diferenciadas. Esta etapa consta de tres hipótesis. La primera de ellas hace referencia a la cantidad de letras mínimas que los niños y las niñas creen que debe tener una palabra para que exprese algo, llamada hipótesis de cantidad. La segunda consiste en la idea de que dentro de una palabra debe haber diferentes letras, porque de lo contrario, la palabra no dice nada, esta hipótesis se denomina hipótesis de variedad interna. Por último, la tercera se refiere a la creencia de que dos o varias palabras que expresan conceptos distintos, tienen que tener distintas letras, denominada como hipótesis de variedad externa.

- Tercer nivel. Escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra. En esta etapa existen dos hipótesis. La primera de ellas está denominada hipótesis silábica cuantitativa, y hace referencia a que el niño o la niña escribe una grafía por cada una de las partes que reconoce de una palabra (generalmente sílabas). La segunda, llamada hipótesis silábica cualitativa es una “mejora” de la anteriormente descrita, pues dicha grafía resulta ser la correspondiente al sonido de la vocal o consonante que compone la sílaba.

- Cuarto nivel. Escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra. En esta etapa se comienza a trazar más de una grafía por sílaba. Aún en este momento se sigue manteniendo la hipótesis silábica, pues se mezclan palabras escritas correctamente de forma convencional, pero en otras, solo aparece la vocal o la consonante correspondiente a la sílaba en cuestión.

- Quinto nivel. Escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra. Durante esta etapa, el niño o la niña ya ha superado las hipótesis, por lo que establece la correspondencia convencional entre grafías y sonidos. Encuentra dificultades cuando trata de escribir palabras que no siguen el esquema consonante + vocal, tiene un buen dominio en general del lenguaje escrito, pero aún desconoce muchas reglas ortográficas.

La lectura y la escritura son dos procesos que, como se ha señalado anteriormente, se dan de forma simultánea, influyéndose el uno en el otro. Para llevar a cabo una intervención de escritura de textos poéticos, como la que se propone con este trabajo, se le debe prestar atención a la lectura, y se deben ofrecer momentos de lectura compartida, pues las interacciones que surgen de dichas dinámicas contribuyen significativamente a

la ampliación de vocabulario y por lo tanto mejorarán la expresión escrita (Gutiérrez, 2016).

#### *3.1.4. Proceso de producción de textos escritos*

La producción de un texto no es el simple hecho de poner letras y símbolos sobre un papel, sino que es un proceso en el que el autor debe plasmar una idea con un significado preciso, atendiendo a diferentes aspectos para convertirla en un escrito con unas características determinadas.

En los procesos mediante los cuales se producen textos escritos deben intervenir aspectos gráficos relacionados con el lenguaje y aspectos discursivos, para dotar al texto de un contexto. Durante la composición del texto, como ya se ha expuesto con anterioridad, se deben dar los subprocesos planificación, textualización y revisión. Estos subprocesos no se tienen que dar de linealmente, sino que se recorre cada uno de ellos cuando aquella persona que escribe lo estime necesario. A continuación, se hace un pequeño análisis de ellos según Fons (2012):

- La planificación.

En este subproceso el autor o la autora toma las decisiones pertinentes para la elaboración de su texto, se puede llevar a cabo antes de comenzar la escritura, mientras se realiza o incluso después, como respuesta a una revisión realizada. A través de la planificación el escritor o la escritora debe hacer una representación mental de la tarea que va a realizar y desarrollar tres subprocesos basados tanto en la generación y organización de ideas como en el establecimiento de objetivos.

- La textualización.

Es el conjunto de ejecuciones que permiten la construcción del texto a través del uso de unidades lingüísticas. En la textualización se deben manejar contenidos calificados de manera general de bajo nivel, como la composición de palabras y el dominio de los materiales físicos para la escritura, así como contenidos más complejos como los relacionados con el léxico y la cohesión textual. A su vez, el escritor o la escritora, a la hora de llevar a cabo este proceso de textualización debe tener en cuenta lo establecido en la planificación. Esta gran cantidad de información que se debe manejar hace que el alumnado que está aprendiendo a escribir sufra lo que Fons (2012) denomina una <<sobrecarga cognitiva>>, que desencadena un decaimiento del proceso. Los niños y las niñas suelen centrar su atención en características como la distribución del texto en la página, o la decodificación de la palabra, olvidando así muchos objetivos planteados durante la planificación.

- La revisión.

Este es el subproceso más importante de todos, pues como defiende Fons (2012) es el que diferencia la producción escrita de la producción oral. La persona que escribe sabe que podrá hacer las modificaciones que desee durante el proceso de escritura hasta que su producción le complazca por completo. Este proceso se puede dar en momentos diferentes de la producción y puede afectar también a distintos niveles, pues se da cada vez que en el texto se encuentra un desajuste que se quiere enmendar.

### *3.1.5. Aprender a leer y escribir en Educación Infantil.*

En apartados anteriores se han abordado los conceptos leer y escribir desde la concepción de que son actividades cognitivas complejas, y su aprendizaje, lejos de basarse en ejercicios descontextualizados que se repiten, son fruto de un proceso significativo.

Sin embargo, Fons (2000) afirma que de forma tradicional nuestra sociedad ha pretendido que el alumnado se inicie en la lectura y en la escritura a través de ejercicios basados en teorías conductistas que conciben el aprendizaje como el hecho de responder de manera correcta a determinados estímulos. En este sentido, el alumnado recibe un premio cuando la respuesta que da es la correcta, y un castigo cuando es la errónea. La actividad se repite varias veces hasta que el estudiante da la respuesta correcta, momento en el que se asume que se ha aprendido a leer o a escribir.

A pesar de esta concepción del aprendizaje tan arraigada a la escuela de forma tradicional, actualmente, cada vez es más común trabajar en el aula a través de tareas que responden a teorías constructivistas, pues como afirma Fons (2000) se ajustan mejor a las características del aprendizaje, dándole al alumnado un papel activo en su proceso, alejándolo del rol de acumulador de conocimientos, y permitiéndole reconstruirlos. Esta concepción constructivista será abordada en los apartados que componen este punto del trabajo.

#### *3.1.5.1. Concepción constructivista*

Carlino et al.(2003) apuntan que fue Jean Piaget, con sus investigaciones psicológicas y epistemológicas, quien aportó un encuadre constructivista sobre la adquisición del conocimiento.

A partir de esta concepción, según Fons (2012), se entiende el aprendizaje como un proceso mediante el cual, cada persona construye una representación mental y personal sobre aquello que se pretende aprender. Desde el constructivismo se considera que la



organización cognitiva de las personas está formada por un conjunto de esquemas de conocimiento interrelacionados entre sí. Dichos esquemas determinan las concepciones que una persona tiene, sobre un aspecto de su realidad, durante un momento determinado de su vida.

El constructivismo defiende que todo conocimiento nuevo se construye sobre una concepción previa sobre este, es decir, es un proceso mediante el cual “el conocimiento progresa por sucesivas aproximaciones con distintos niveles del saber” (Carlino et al., 2003, p.35). Dichos progresos se dan gracias a la interacción con los elementos sociales y físicos de la realidad. Esta interacción viene determinada, según Carlino et al. (2003), por los procesos de asimilación y acomodación, siendo el primero incluir lo nuevo en los esquemas mentales previos, y el segundo reestructurar el esquema previo, deformándolo con el fin de que haya lugar para lo nuevo.

La visión constructivista del aprendizaje, según Fons (2012), reclama un aprendizaje significativo, basado en asociar un significado individual y personal a los objetos sociales y físicos nombrados anteriormente, eliminando la idea que reconoce que el aprender es una mera acción de acumular conocimientos con relaciones arbitrarias y descontextualizadas.

#### *3.1.5.2. Mediación docente.*

A partir de la perspectiva constructivista descrita en el apartado anterior, la función esencial que debe desempeñar el profesorado es la de crear, según Fons (2012), utilizando las palabras de Vigotsky, zonas de desarrollo próximo. Esto es, saber cuál es el nivel de conocimiento del que parte cada estudiante (zona de desarrollo real), para poder ofrecer las condiciones y situaciones que le permitan llegar a la zona de desarrollo óptimo. Otro papel importante que debe desempeñar el profesorado, según la autora, es el de modelo de escritor experto. Estos tres aspectos son analizados en el presente punto.

En primer lugar, es importante señalar cómo conocer el punto de partida del estudiante, pues como afirma la autora, es una tarea complicada, pues, además de que cada estudiante se encuentra en un nivel diferente, dicho punto de partida es muy variable en una misma persona, ya que varía de forma irregular. Es importante, entonces, como señala Fons (2012), que el profesorado desarrolle una actitud que le permite el acercamiento respetuoso al grupo de estudiantes, obteniendo, de esta forma, la información necesaria para llevar a cabo una reflexión y una actuación determinada.

En este sentido, existen una serie de estrategias que permiten el acercamiento del profesorado a las ideas previas del alumnado sobre la lectura y la escritura. Este trabajo se centrará solo en las de escritura, aunque aprender a leer y aprender a escribir son procesos que se dan de forma conjunta, se exponen a continuación según Fons (2012):

- Estimular al alumnado para que intenten escribir y valoren esos intentos.

Consiste en crear situaciones en las que los niños y las niñas tengan que escribir de forma independiente (no copiando un enunciado escrito en la pizarra), a través de una pregunta que les resulte cercana, como << ¿qué quieres hacer hoy? >>. De esta forma, quedará registrado lo que cada estudiante sabe hacer. Es importante evitar corregir todo lo que esté escrito de forma no convencional, valorando muy positivamente los aciertos, y utilizando los errores para avanzar en el proceso. En esta estrategia es importante también la participación del resto de compañeros y compañeras, para que todo el grupo valore positivamente lo que cada individuo es capaz de hacer.

- Saber esperar. Consiste en desarrollar la escucha activa, permitiendo, de esta forma, que cada estudiante muestre sus dudas y preguntas, pues estas surgen directamente de los conocimientos que el alumnado ya posee. Para llevar a cabo esta estrategia es importante que el clima de aula sea respetuoso y seguro para todos y todas.

- Investigar los << porqués >>. Hace referencia a las conversaciones individuales con el alumnado. En estas pequeñas entrevistas es fundamental saber qué preguntar y cuál es el tono adecuado, para que el alumnado se sienta cómodo y seguro. También hace referencia a las conversaciones entre iguales mientras realizan un escrito conjunto, pues las explicaciones mutuas, permiten al profesorado acercarse a los conocimientos previos.

- Interpretar las respuestas. Esta estrategia invita al profesorado a formarse y a reflexionar sobre aquello que ocurra en clase, para interpretar de la mejor manera posible las respuestas que genere el estudiantado. En cuanto a la formación, basada en lecturas, cursos, debates, etc, debe realizarse en diferentes momentos de la vida profesional, en cambio, la reflexión, debe llevarse a cabo el mismo día que ocurra el hecho objeto de reflexión, y por ello, el diario de clase, es una buena herramienta para llevarla a cabo.

Por otro lado, existen miles de estrategias que se ponen en marcha una vez que el profesorado ya ha detectado cuáles son los puntos de partida de sus estudiantes, y sirven para realizar una buena intervención que facilite los aprendizajes. A continuación, se analizan las dos formas básicas de intervención, según Fons (2012):

- Formular retos asequibles. Consiste en plantear al alumnado preguntas y dudas que estén a su alcance pero que para su resolución necesite realizar un esfuerzo. Estos

desafíos pueden plantearse en gran grupo, siempre que sean generales, pero cuando lo que se pretende es plantear un reto destinado a un nivel de conocimiento concreto, es importante que sea en pequeño grupo (siempre que sea significativo para cada estudiante), o de forma individual.

- Orientar la búsqueda de soluciones. Cuando los retos planteados cuestionan los conocimientos que el alumnado posee, este busca estrategias para darle una solución. Si bien hay estudiantes que de forma autónoma miran, observan, investigan o preguntan, hay niños y niñas que se bloquean y no saben qué hacer en estas situaciones. Ante este segundo caso, el profesorado debe actuar como orientador, y alentar a este tipo de alumnado en la búsqueda de los retos que se le presentan.

Por último, aparece la figura docente como experto escritor. Fons (2012) advierte que no se debe olvidar que es muy común que en la infancia se aprenda por imitación a las personas adultas, sobre todo si esas personas adultas tienen un estrecho vínculo con los niños y las niñas, como es el caso del profesorado. Teniendo en cuenta el aspecto señalado por la autora, acerca de las pocas oportunidades que tiene el alumnado de ver a sus familiares escribir (puesto que no existe tanta necesidad de escribir en la vida cotidiana de un adulto, además de ser una actividad privada e individual), es importante que el profesorado escriba delante de sus estudiantes.

Cuando el profesorado escribe delante del alumnado, atendiendo a Fons (2012), debe hacerlo de forma que sus estudiantes puedan ver su forma de escribir, su posición corporal y el esfuerzo que conlleva este proceso. Esto significa que todos los detalles son importantes, y que el adulto experto debe hacer constancia de los procesos que se deben dar en la elaboración de los textos: planificación, textualización y revisión, sin olvidar ninguno de ellos, es decir verbalizando sus pensamientos, y los razonamientos que sigue para escribir.

La autora afirma que existen básicamente dos situaciones en las que el profesorado actúa como escritor modelo:

- En presencia del alumnado y en silencio. Independientemente de las razones por las que el profesorado esté escribiendo en esta situación, este debe permitir que sus estudiantes vean cómo escribe, tacha o se detiene para poder releer. Es interesante que en esta circunstancia, se digan frases que hagan entender al alumnado que escribir requiere un esfuerzo, como por ejemplo << espérate un segundo, que como me desconcentre me pierdo>>.

- Interaccionando con el alumnado. En el aula es muy común que el profesorado haga anotaciones, encargos o recoja información en conjunto con sus estudiantes, es decir textualiza aquello que el alumnado ha propuesto. En estos momentos es interesante hacerle preguntas que lo hagan partícipe de esa textualización. Estas situaciones hacen que los niños y las niñas que aún no dominan la grafía tengan la posibilidad de participar en los procesos de planificación, textualización y revisión.

### **3.2. La poesía en Educación Infantil**

#### *3.2.1. La poesía infantil y su papel en la infancia*

Los textos poéticos son de uso literario, y tienen como función principal divertir, entretener, generar diferentes sentimientos y emociones, y sumergir en mundos fantásticos y ficticios a aquella persona que los lean (Maruny, Ministrál y Miralles, 1998). Por ello, este TFG se centra en la escritura creativa de tipo de textos, ya que sus actividades permitirán que el alumnado reconozca la poesía como un medio más de comunicación y disfrute, conociendo y acercándose también a las convenciones del sistema de escritura.

Cerrillo (2005) apunta que algo se considera infantil cuando su uso es exclusivo del niño. Para Cerrillo y Luján (2010) la poesía infantil no es la escrita en diminutivos, o la que muestra un lenguaje cursi y tonto, basada en la superficialidad y evitando abordar temas concretos. Los autores esclarecen que la poesía infantil es, sencillamente, la poesía producida y dirigida al público infantil, que respeta, como señalan Senís y Soria (2019), las características de los primeros lectores.

Senís y Soria (2019) apuntan que la poesía y la primera infancia tienen una relación muy estrecha. Como argumenta López (1993), el primer contacto que tiene el niño con la poesía es a través de la tradición oral, y es que, desde el nacimiento, los niños y las niñas descubren los encantos del lenguaje, según Tejerina (1993) a través de la escucha de las sucesiones rítmicas, de los juegos de los sonidos y de la pronunciación de las palabras. A estas edades, y más avanzadas, los infantes empiezan a descubrir sus posibilidades, y la función lúdica del lenguaje, pues como afirma la autora, se interesan por crear e imitar palabras, encontrando placenteras las combinaciones silábicas y vocablos que realizan, en ocasiones, carentes de sentido.

Durante estos primeros años, según López (1993), los niños y las niñas están en contacto con la poesía folclórica infantil a través de retahílas, juegos, canciones, romances; siendo las canciones de cuna o nanas uno de los primeros modelos poéticos

que escuchan (Cerrillo, 2005). López (1993) apunta que estas formas poéticas suelen tener estructuración de coplas, seguidillas, romances o versos irregulares.

Por otro lado, existe poesía de autor, dirigida a infantes. Esta poesía está compuesta por poemas creados específicamente para niños y niñas, atendiendo, como señalan Senís y Soria (2019) a las capacidades de los pre-lectores, que se recogen en poemarios y los publican editoriales de literatura infantil (Macipe, 2014).

Sotomayor (2019), como ya se señaló con anterioridad, apunta que la poesía de autor ha tenido de forma tradicional un valor instrumental y un claro objetivo moralizador. Sin embargo, tras la guerra civil, y sobre todo a partir de los años setenta, debido a la restauración de la democracia en España, la autora destaca la eclosión de la literatura infantil, que se ve favorecida por el conocimiento e intercambio con la literatura, tratamientos estéticos y planteamientos educativos de otros países. Aun así, las aportaciones de Sotomayor (2019) dejan ver la frustrada situación en la que se encontraba el género poético, pues las ediciones de libros de poesía quedaban muy reducidas en comparación con los de narrativa. Los años ochenta y noventa supusieron un aumento en volumen de títulos, superando el centenar de ediciones, entre las que se encuentran antologías, reediciones, adaptaciones de clásicos, recopilaciones de lírica tradicional y poesía creada para niños cuya temática principal es la naturaleza y la vida cotidiana, señala la autora.

Durante los primeros años del siglo XXI nace una poesía infantil que a pesar de basarse en temáticas de la vida cotidiana y la relación que se establece con los objetos, evita caer en infantilismo que limiten la poesía, y permite una hibridación entre lo nuevo y lo viejo y de diferentes lenguajes artísticos (Bajour, 2019). Actualmente, siguen apareciendo obras que desgastan el léxico de la vida cotidiana característica de los primeros años del siglo, pero aumentan, según Córdova (2019), los clásicos ilustrados y el verso libre sin rima. La poesía de hoy, como se señaló en apartados anteriores, se vale de gran variedad y concentración de recursos poéticos y un tratamiento especial del lenguaje que, según el autor citado, permiten la búsqueda de nuevas musicalidades y estructuras, siendo la principal intención de este género, la de acercar al público a la palabra poética y a las emociones que esta provoca.

### 3.2.2. *La poesía en las aulas.*

Ignorando la clara vinculación que existe entre la infancia y la poesía, en las aulas de Educación Infantil, lo poético ha sido olvidado. Según Lastra (2003), esto se debe a dos

problemáticas que afectan directamente a la presencia de este género en las bibliotecas escolares. La primera está vinculada con la producción, edición y difusión de libros de poesía para el alumnado perteneciente a esta etapa, y la segunda con la disposición del profesorado ante las producciones poéticas.

Como señalaba Sotomayor hace unos años (2002), y actualmente afirman Sánchez y Romero (2018) la poesía es un género marginado por las editoriales, pues frente al volumen que se produce de libros de narrativa, la poesía queda reducida a una tirada anecdótica. A pesar de estos datos, Salvatierra (2014, citado en Sánchez y Romero, 2018) reconoce que el género se ha visto favorecido gracias a la vinculación con el álbum ilustrado.

En cuanto a la segunda problemática nombrada anteriormente, la actitud del profesorado ante la poesía hace más complicada aún la entrada de este género en las aulas, y es que, Lastra (2003) reconoce que las bibliotecas de aula y centro no contienen ni ofrecen casi ningún libro de poesía. Para Carlos Murciano (1990, citado en Lastra, 2003) esto se debe a que el profesorado tiene preferencia por las novelas y los cuentos, pues trata de evitar dificultades durante el trabajo de los textos. Este hecho se traduce en el desconocimiento de lo poético por parte del estudiantado, ya que como expone Jean (1996, citado en Lastra, 2003), los niños y las niñas no tienen la oportunidad de conocer los textos poéticos de forma autónoma, ni se interesan por obras poéticas espontáneamente, a no ser que se les haya incitado antes. Lastra (2003) deduce que el profesorado es el principal responsable de este desconocimiento, pues es el principal mediador dentro de las aulas.

### *3.2.3. Corpus de poesía para un aula de Educación Infantil.*

En el próximo subapartado se abordará la escritura creativa de poesía en Educación Infantil. Para escribir textos poéticos, según Benegas (2016), es indispensable que los niños y las niñas lean poesía, la reciten, la canten, la jueguen y, en definitiva, que la vivan. Además, es interesante que se parta de textos poéticos ya escritos a la hora de proponer actividades de escritura creativa, por ello, a continuación, se ofrece un corpus de poesía que puede servir como recurso que fomente la escritura de textos poéticos en Educación Infantil. La selección está compuesta por ocho libros ganadores, finalistas y recomendados del Premio Fundación Cuatrogatos en las ediciones del 2014 al 2018 (Andricaín y Orlando, 2019), y dos seleccionados específicamente para ser utilizados en

la propuesta educativa que ofrece el presente TFG, siendo estos los dos últimos que se nombran:

- Lola Casas (autora) y Gusti (ilustrador). *Animales escondidos*. Buenos Aires: Pequeño Editor. Año: 2017.
- María Jesús Jabato (autora) y Rocío Martínez (ilustradora). *A mares*. Pontevedra: Kalandraka. Año: 2014.
- Berta Inés Concha (autora) y Virginia Donoso (ilustradora). *Adivinacuentos*. Santiago de Chile: Liberalia Ediciones. Año: 2013.
- Beatriz Giménez de Ory (autora) y Cecilia Varela (ilustradora). *Lope el león miope*. Barcelona: Ediciones la Fragatina. Año: 2016.
- Rafael Alberti (autor) y Estrellita Caracol (ilustradora). *Nubes de colores*. Buenos Aires: Treintayseis. Año: 2014.
- Aramís Quintero (autor) y Betania Zacarías (ilustradora). *Cielo de agua*. México D.F: Fondo de cultura económica. Año: 2014.
- Mar Benegas (autora) y Francisca Yáñez (ilustradora). *Versos como una casa*. Barcelona: A buen paso. Año: 2017.
- Alonso Núñez (autor) y Bruna Assis Brasil (ilustradora). *Ene-o NO*. México D.F: CIDCLI, Secretaría de cultura. Año: 2016.
- María Elena Walsh (autora) y Silvia Jacoboni (ilustradora). *Zoo Loco*. Buenos Aires: Alfaguara. Año: 2015.
- Gloria Fuertes (autora) y Paz Rodero (ilustradora). *Versos ingeniosos y cuerdos*. Madrid: Susaeta. Año: 2009.

### **3.3.La escritura creativa de textos poéticos en Educación Infantil.**

#### *3.3.1. ¿Qué es la escritura creativa?*

Para Duclaux (1993) la escritura creativa es el arte de buscar y encontrar ideas originales para escribirlas. Para Corrales (2001), el proceso que conlleva la escritura creativa trae consigo la transformación del individuo, que no se conforma con conocer y manejar las técnicas y los recursos necesarios para elaborar un escrito, sino que además, quiere crear. Rodari (2010) ya había establecido una relación directa entre la escritura creativa y los niños y las niñas, pues juegan con las palabras como si fueran juguetes de forma espontánea.

Según Duclaux (1993), la capacidad de escribir se da a través de cuatro fases sucesivas. La primera es la invención, y con ella se trata de buscar y encontrar ideas; la segunda es la disposición, que consiste en ordenar las ideas inventadas y tratar de construir un plan; la tercera se denomina elocución, en ella se escogen las palabras y se seleccionan las frases a usar; por último, la presentación, que puede ser escrita u oral.

Para la escritura creativa, las fases de invención y disposición son las más importantes, y a las que más atención se les debe conceder, sin embargo, son las grandes olvidadas en el aula, pues como afirma Alonso (2001), la escritura creativa ha estado al margen de la educación académica de forma tradicional.

La invención y disposición dependen de la creatividad, por lo que es importante que se fomente esta capacidad para conseguir la mejora de la escritura creativa en las aulas. En este sentido, para Cemades (2008), es indispensable permitir al alumnado que tome sus propias decisiones, y aceptar sus aportaciones como válidas, pues así su capacidad creativa aumentará.

### *3.3.2. Las propuestas de escritura creativa en el aula.*

La escritura creativa, para Álvarez (2009), está fundamentada en diferentes disciplinas, como la literatura, la lingüística, la psicología, la teoría de la creatividad, etc; por ello, se considera de carácter interdisciplinar.

Atendiendo a la naturaleza interdisciplinar de la escritura creativa, según Álvarez (2009), apoyándose en las aportaciones de Gianni Rodari, las propuestas didácticas que se propongan en el aula con respecto a esta temática deben tener las siguientes características:

- Permiten que el alumnado entienda el lenguaje como una experiencia estética, lúdica y experimental.
- Activan las capacidades creativas de los niños y las niñas, permitiéndoles generar respuestas diferentes, asociar ideas existentes e inventar unas nuevas.
- Se alejan del uso instrumental del lenguaje, valiéndose de la escritura y la lectura como herramienta de disfrute.
- Incitan a observar el mundo desde una perspectiva diferente, permitiendo así, descubrir la belleza poética.
- Permiten descubrir el sentido y el valor de la oralidad, dando lugar a la mejora de la pronunciación y al deleite de la sonoridad de la palabra.
- Reconocen la lectura y la escritura como dos procesos interrelacionados.



- Fomentan el trabajo cooperativo.
- Los subprocesos de revisión y reescritura están presentes.
- Ofrecen una experiencia significativa y placentera del uso del lenguaje.

Los talleres, son una buena alternativa metodológica para trabajar la escritura creativa en el aula, ya que como señalan Paniagua y Palacios (2005), permiten que el alumnado se especialice y profundice en contenidos concretos, que generalmente se presentan de forma secuenciada. Los talleres, tienen como objetivo hacer que los niños y las niñas aprendan técnicas y adquieran recursos, a través de la realización de actividades sistematizadas y dirigidas, que posteriormente puedan utilizar en otros espacios del aula o en su vida personal (Ibáñez, 2010). Así mismo, este tipo de planteamiento también permite que el profesorado pueda ofrecer una atención más individualizada, pues a los talleres se accede en pequeño grupo.

A continuación, en el siguiente apartado, se ofrecen diferentes recursos que pueden formar parte de un taller de escritura creativa de textos poéticos, y atienden a las características de las propuestas descritas con anterioridad.

### 3.3.3. *Escritura creativa en el aula de textos poéticos.*

Existen diferentes recursos que promueven la escritura creativa de textos poéticos, a continuación, se exponen algunos de ellos, atendiendo a la clasificación establecida por Tejerina (1993):

#### JUEGOS DE PALABRA:

Son recursos que permiten la experimentación de las diferentes características de las palabras: el ritmo, la longitud, el sonido...

1. *Palabras que crecen y decrecen.* Con este juego se pretende que el alumnado encuentre palabras largas que se puedan ir haciendo pequeñas (Belisa, Elisa, Lisa, Isa) y viceversa (e, té, até, maté).
2. *Desplazamiento de letras.* Consiste en buscar palabras que puedan ser otras si se les cambian de lugar las letras o sus sílabas: camión-camino, moto-tomo, casa-saca...
3. *Palabras capicúas.* Búsqueda de palabras que sean iguales de izquierda a derecha y viceversa: Ana, solos, rapar...
4. *Palabras escondidas.* Escribir palabras que contengan otras, como, por ejemplo, universo: un, ver, verso.

## POESÍA VISUAL.

Los recursos de este tipo son los que juegan con las grafías de las palabras.

1. *Nuevos abecedarios*. Observando las grafías de las letras, el alumnado puede añadirle adornos, dibujos, líneas, etc, para convertirlas en letras fantasiosas con forma de monstruos, de flores, de objetos cotidianos...
2. *Palabras retrato*. Consiste en hacer retratos utilizando las letras que componen un nombre.
3. *Caligramas*. A partir de un texto ya creado, se escriben sus letras formando un dibujo que esté relacionado con él.

## IMITACIÓN DE COMPOSICIONES POÉTICAS.

Son los recursos que permiten construir composiciones parecidas, pero no iguales, a otras dadas.

1. *Equivocar palabras*. Partiendo de coplas tradicionales procedentes del folclore infantil, el alumnado experimenta cambiando algunas palabras, pero conservando la rima y la métrica. En este sentido, destaca la técnica que Rodari (2010) llama <<tratamiento de un verso dado>>, con la que propone reescribir versos de obras famosas, como es el caso de fragmentos de *La desesperación* o *Canción del pirata* de José de Espronceda. A través de este tipo de ejercicio, los niños y las niñas juegan con las palabras, alejándose del uso que normalmente se les dan a éstas, creando versos diferentes con palabras triviales. De estas actividades también pueden nacer personajes que protagonicen nuevos versos inventados por los niños y las niñas.
2. *Poema incompleto*. Consiste en completar poemas a los que se les ha suprimido algunas palabras o frases.
3. *Cambiar de final*. Consiste en buscar un final alternativo a un poema dado.
4. *Homosintaxis*. Partiendo de una composición, se sustituyen las palabras más significativas por otras, conservando las formas morfosintácticas originales.

## TRANSFORMACIÓN AUTOMÁTICA DE TEXTOS.

Son recursos mediante los cuales se transforman, de forma automática, composiciones dadas, en otras diferentes.

1. *Método S+7*. Este método consiste en la sustitución de los sustantivos que aparecen en la composición, por el séptimo que le sigue en el diccionario. Este método acepta

diferentes variables que consisten en hacer lo mismo, pero con otro tipo de palabras, como adjetivos y verbos.

2. *Poesía antinómica*. Consiste en cambiar las palabras más significativas de un poema o de cualquier otra composición poética, por su antónima.
3. *La quimera*. A partir de cuatro composiciones diferentes, se creará una nueva. De la primera se utilizará la estructura, de la segunda los sustantivos, de la tercera los adjetivos y de la cuarta los verbos.

## CREACIÓN LIBRE.

Son recursos que permiten la construcción de composiciones únicas por parte del alumnado. Fons (2012) resalta la importancia del papel del docente en estos casos, pues puede ayudar al alumnado a buscar palabras que rimen, anotando las diferentes propuestas de los estudiantes, para luego hacer cambios, y permitir que los niños y las niñas se den cuenta de que la elaboración de una composición poética consiste en ir probando y haciendo cambios hasta que el resultado sea de su agrado.

1. *Pareados*. A partir de pequeños cuentos se construyen pareados fónicos, lúdicos y disparatados. Fons (2012) hace una aportación en este sentido incluyendo los nombres del propio alumnado como elemento del que puede partir el pareado.
2. *Encadenamiento*. Es una técnica procedente de la tradición oral, y consiste en escribir versos cuya palabra final sea la primera del verso que lo sucede.
3. *Construcción de limericks*. Es un recurso que utiliza la técnica del nonsense (la poesía de lo absurdo). Su estructura está formada por cinco versos de rima aabba. Rodari (2010) afirma que el alumnado no tarda en hacerse con el dominio de esta técnica, pues la encuentra divertida, sobre todo al encontrar el último verso que cierre su composición, o la cualidad perfecta que pretenden atribuirle al protagonista del limerick.
4. *Composición de Adivinanzas*. Según Rodari (2010) existen tres pasos obligatorios a la hora de componer una adivinanza (además del primero de ellos: decidir el objeto que será la solución del enigma). El primero de ellos es el extrañamiento, se debe hacer una descripción del objeto como si se tratase de la primera vez que se ve, debe ser esquemática y aproximada. El segundo paso es la asociación, hay que buscar comparaciones que se puedan relacionar con el objeto. El tercer paso es la metáfora final, es indispensable definir de forma metafórica el elemento. Por

último, opcionalmente se le da una forma atrayente, buscando una rima o dándole un toque de misterio.

5. *Poema verbal*. Esta actividad se realiza de forma grupal, y utilizando siempre los verbos en Imperfecto de Subjuntivo-Condicional. Cualquier estudiante escribe una oración en un folio y se lo pasa a su compañero o compañera, quien tiene que escribir una oración que empiece como termina la frase que la precede. Admite variantes utilizando otras formas verbales.
6. *Definiciones líricas*. Consiste en hacer metáforas a través de la comparación. Según Benegas (2016) el primer paso para crear una metáfora es preguntarse a qué se parecen las cosas que vemos, por ejemplo, “la nieve parece azúcar que cae del cielo”. El segundo paso, según la autora, es eliminar la comparación y convertir la oración en una definición: “la nieve es azúcar que cae del cielo”.

Todos estos recursos dan lugar a composiciones diferentes y únicas, que, según Tejerina (1993), no están sujetas a una obligatoria conquista de metas, pero permiten que el alumnado se acerque a la escritura de forma activa, significativa y con una actitud positiva frente a textos poéticos.

#### **4. OBJETIVOS**

Atendiendo a la importancia ya destacada de la escritura en la sociedad, los objetivos que se pretenden alcanzar con este Trabajo de Fin de Grado son:

- Comprender y describir el papel de la escritura, las actividades que se realizan en torno a ella y las metodologías aplicadas por la docente en el aula de 5 años.
- Ofrecer actividades que generen situaciones de escritura creativa y significativa de textos poéticos.

#### **5. METODOLOGÍA**

##### **5.1. Participantes**

Esta investigación se llevará a cabo en torno a un centro de Educación Infantil y Primaria del Puerto de Santa María, concretamente en el aula de 5 años. La participante principal será la tutora del curso, a la que se le realizará una entrevista sobre escribir en Educación Infantil y la escritura creativa de textos poéticos en esta etapa.

## **5.2. Diseño de la investigación**

La investigación que se realiza en este trabajo se ubica dentro de las metodologías cualitativas, que están basadas en la recogida de datos que describen aspectos dinámicos, grupales e individuales de la experiencia humana, por lo que con ellas no se pretende predecir o controlar una situación, sino conocer y explicar un contexto determinado (Vivar, McQueen, Whyte, y Canga, 2013).

En esta investigación se observarán discursos y comportamientos a través de instrumentos de recogida de información abiertos, y posteriormente se interpretará dicha información.

## **5.3. Instrumentos**

Para conocer la importancia y el papel que tienen la escritura y la escritura creativa de textos poéticos en un aula de 5 años de Educación Infantil, se ha diseñado una entrevista dirigida a la tutora del grupo. La información recogida a través de la entrevista se completará con la recogida en el diario y la memoria de la autora pertenecientes al Prácticum II, que acopian comportamientos y actuaciones docentes de interés para la presente investigación.

### *5.3.1. Entrevista a la docente.*

La entrevista es un instrumento de recogida de información perteneciente al método cualitativo. Para Ruiz-Olabuénaga, Aristegui y Melgosa (2002, citado en Rodríguez-Gómez, 2016), la entrevista es una técnica que permite obtener información a través de una conversación entre dos o más personas, con el objetivo de realizar un análisis en una investigación o para aportar información a los diagnósticos o tratamientos sociales.

La entrevista diseñada para esta investigación tiene como objetivo principal conocer qué entiende la docente por escribir en la etapa de Educación Infantil, cómo la aborda y la evalúa en el aula, y si incluye o no propuestas de escritura creativa. Para ello, dicha entrevista será estructurada, es decir, la entrevistadora tendrá las preguntas organizadas previamente, siguiendo un guion ya establecido y secuenciado, pero permitiendo siempre que la persona entrevistada cuente con un margen para poder salir del marco propuesto (Rodríguez-Gómez, 2016).

Las preguntas que componen la entrevista están clasificadas en cinco ámbitos establecidos por Fons y Buisán (2012): introducción, organización de aula, programación,

actividades y contenidos y evaluación. Las preguntas aparecen a continuación en la Tabla 1.

ÁMBITO	PREGUNTAS
<b>Introducción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al principio del curso, ¿cuáles eran las nociones de escritura que tenía el alumnado?</li> <li>- ¿Cuáles eran tus objetivos de cara a final de curso en cuanto a la escritura?</li> </ul>
<b>Organización del aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo organizas los espacios para las actividades de escritura?</li> <li>- ¿Las actividades de escritura suelen ser individuales o requieren cooperación entre iguales? ¿Suelen prestarse ayuda mutuamente?</li> </ul>
<b>Programación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En tu programación existen momentos dedicados especialmente a la enseñanza de la escritura?</li> </ul>
<b>Actividades y contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es tu actividad favorita de escritura? ¿Puedes describirla?</li> <li>- ¿Qué otras actividades de escritura sueles incorporar en el aula?</li> <li>- ¿Las actividades de escritura parten de un modelo que el alumnado tiene que repetir? (Se prescindirá de esta pregunta si la docente la resuelve en la pregunta anterior)</li> <li>- ¿Incluyes actividades de escritura creativa? ¿Puedes describirme una?</li> <li>- ¿Tienen acceso a textos poéticos?</li> <li>- ¿Suelen escribir textos poéticos? ¿Cuáles?</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿En qué te fijas para ver cómo progresan en la escritura?</li> <li>- ¿Cómo evalúas los textos que escriben?</li> </ul>

Tabla 1. Entrevista a la tutora (elaboración propia).

### 5.3.2. *Diario y memoria del Prácticum II.*

Para completar la información recogida a través de la entrevista, se realizará una revisión del propio diario y de la propia memoria del Prácticum II (que se realizó durante el primer cuatrimestre del curso 2019/2020). Ambos documentos aportan datos,

observaciones e interpretaciones que se recogieron durante el periodo de prácticas en el aula de 5 años.

#### **5.4. Procedimiento.**

El procedimiento que se siguió para llevar a cabo la investigación se inició con la entrevista a la tutora el día 30 de julio de 2020, a las cinco y media de la tarde. Debido a la difícil situación que atraviesa el mundo actualmente a causa del COVID-19, se realizó a través de Whatsapp, las preguntas se enviaron por escrito, mientras que las respuestas se enviaron por audio, por lo que se procedió a su total transcripción, para facilitar su posterior análisis.

Para completar la información de la entrevista se realizó la revisión de del propio diario y de la propia memoria del Prácticum II, durante los días anteriores a la entrevista, y se seleccionaron los fragmentos en relación con la escritura en el aula.

#### **5.5. Resultados.**

Tras la realización y la transcripción de la entrevista (véase anexo I), y la revisión de los productos del Prácticum II (véase anexo II), se procede a analizar la puesta en común de estas dos fuentes de información.

Atendiendo a las respuestas de las dos primeras preguntas, se entiende que para la docente tiene gran importancia saber cómo se escriben las letras. A la pregunta sobre las primeras nociones del alumnado al entrar en el curso de 5 años, la docente responde que saben escribir su nombre, algunas frases cortas y palabras, y especifica que solo lo hacen en mayúscula. A la segunda pregunta sobre cuáles son sus objetivos, explica su principal finalidad es que el alumnado aprenda a escribir en minúscula tanto su nombre, como su apellido y alguna frase significativa. Esto coincide con la información obtenida de la revisión del diario y de la memoria, pues en ambos trabajos aparecen en varias ocasiones referencias al uso de fichas en las que se trabaja el trazo de diferentes letras.

En cuanto a la organización de los espacios y la programación, la docente utiliza diferentes espacios del aula para dedicarlos a la escritura, entre ellos se encuentran el rincón de los libros, donde existen juegos para producir palabras con tarjetas, la zona de la pizarra y las mesas de trabajo. La docente plantea tanto actividades individuales que le sirven para evaluar al alumno y saber qué necesidades tiene, como la actividad de realizar carteles, nombrada en la entrevista y en uno de los fragmentos seleccionados del Prácticum II, como actividades en la que se requiere la cooperación entre iguales.

Las actividades son variadas, y aunque en la entrevista la tutora afirme que su principal objetivo sea conseguir que el alumnado escriba en letras minúsculas, también incluye ejercicios en los que se producen textos en un contexto significativo, como hacer una receta, donde se trabajan diferentes propiedades textuales y del sistema de escritura, y no solo la grafía de las letras.

Para la docente, saber escribir puede significar escribir correctamente las letras en el papel, ya que ella llama actividades de “escritura pura y dura” las que se centran en el trazado de las letras: las prácticas en la pizarra digital y de tiza, y las fichas de trabajo individual donde se trabaja la grafía de la consonante o vocal que se esté enseñando en ese momento, algo que también aparece plasmado en la información recogida durante el diario de prácticas.

Es esa concepción de saber escribir que tiene la docente la que la lleva a pensar que el alumnado no tiene el nivel suficiente para escribir una historia, pero concreta que “son capaces de sacar una historia”, y que los adultos las transcriban.

En cuanto a los textos poéticos, la docente afirma en la entrevista que el alumnado tiene acceso a ellos, sin embargo, los libros de poesía para niños que están en la biblioteca son de baja calidad literaria, además de estar destinado a un público de 2 a 3 años, como se recoge en la memoria del Prácticum II.

En cuanto a la escritura y creación de textos poéticos, la docente explica que literalmente no escriben este tipo de composiciones, pero cree que sería posible, ya que en clase se les familiariza con las rimas a través de juegos. Este tipo de actividades no están reflejadas en los trabajos referentes al Prácticum II, ya que esta experiencia tuvo su inicio el día 23 de octubre de 2019 y terminó el 14 de enero del 2020, por lo que la persona observadora no estuvo todos los días presente en el aula durante el curso.

Teniendo en cuenta el principal objetivo de la docente, para evaluar el proceso de aprendizaje de la escritura de cada estudiante decide centrarse principalmente en la observación de aspectos relacionados con la grafía, sobre todo en el paso de letra mayúscula y de imprenta, al uso de letra minúscula y ligada. También la docente hace referencia en la entrevista a la observación de actitudes ante la escritura, valorando positivamente el entusiasmo y las ganas de escribir.



## 6. CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta que se expone en el próximo apartado está diseñada atendiendo tanto a la información recogida en la entrevista realizada a la tutora del alumnado de 5 años del centro en cuestión, como a las observaciones plasmadas en el diario y la memoria del Prácticum II, que se realizó durante el primer cuatrimestre del curso 2019/2020 en el mismo centro educativo.

La clase a la que se le dirige la propuesta está compuesta por 20 alumnos y alumnas de 5 años, sin necesidades educativas especiales. En el grupo hay tres estudiantes que tienen dificultades comunicativas. Esto se debe a dos razones diferentes, la primera de ellas es que el castellano no es la lengua materna de dos de los componentes del grupo, algo que frena su participación en clase, puesto que en muchas ocasiones no comprenden al resto de estudiantes y docentes. La segunda razón es que una de las alumnas de la clase presenta dificultades y errores en la adquisición de los fonemas, por lo que su habla es complicada de entender, tanto para el profesorado, como para sus compañeros y compañeras, hecho que desencadena comportamientos disruptivos por parte de la niña en la mayoría de las situaciones de comunicación en las que participa.

En dicha aula se lleva a cabo trabajo por rincones de forma muy organizada. Cada día se abren tres rincones de los siete de los que se dispone, por lo que el alumnado se divide en tres equipos (generalmente son los mismos equipos en los que se organizan las mesas de trabajo y que tienen un nombre propio que los identifica), y cada equipo cambia de rincón cada 20 minutos, de forma que todo el grupo trabaja en cada uno de los rincones activos. Por otro lado, también se trabaja por proyectos y por talleres, aunque estos últimos se organizan de forma esporádica y con motivos de celebración, como Halloween, Navidad o el cambio de estación.

En el aula a la que se le dirige la propuesta, los niños y las niñas prácticamente no tienen acceso a textos poéticos, ni se les presenta la oportunidad de escribirlos. Debido a esta carencia, la intervención que se propone cuenta con diferentes actividades, de dificultad progresiva, de escritura creativa de textos poéticos en Educación Infantil, que se pueden llevar a cabo a través de un taller de escritura poética.

## 7. PROPUESTA

La propuesta que se describe a continuación cuenta con diferentes actividades que se dividen en tres partes principales que aumentan de manera progresiva la dificultad, y están inspiradas en las aportaciones de Tejerina (1993).

La primera parte está compuesta por ejercicios de aproximación a la búsqueda y escritura tanto de palabras que rimen, como de metáforas, pues como se ha observado en la investigación de la que parte la propuesta, el alumnado a la que va dirigida, no está muy familiarizado con la poesía ni con la escritura creativa.

La segunda parte cuenta con actividades tanto de poesía visual, como de transformación automática e imitación de composiciones poéticas.

Por último, la tercera parte contiene actividades de creación libre, a partir de diferentes materiales y estrategias, que requerirán el despliegue total de la imaginación del alumnado.

### 7.1. Objetivos

#### 7.1.1. *Objetivos generales*

- Expresar emociones, sentimientos, deseos e ideas a través del lenguaje escrito.
- Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación, de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, valorándolo como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Comprender las intenciones y mensajes verbales de otros niños y niñas y personas adultas.
- Progresar en el uso literario de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento, interpretando y produciendo textos poéticos, valorándolos como instrumento de comunicación y disfrute.
- Desarrollar su sensibilidad artística y capacidad creativa.
- Conocer algunas de las producciones y manifestaciones propias del patrimonio cultural compartido, otorgarle significado y generar actitudes de interés, valoración y aprecio hacia ellas.
- Descubrir el placer de actuar y colaborar con los iguales, ir conociendo y respetando las normas del grupo, y adquiriendo las actitudes y hábitos (de ayuda, atención, escucha, espera) propios de la vida en un grupo social más amplio.
- Desarrollar capacidades de iniciativa, planificación y reflexión, para contribuir a dotar de intencionalidad su acción.

- Formarse una imagen positiva y ajustada de sí mismo, a través de la interacción con los otros iguales y personas adultas, e ir descubriendo sus características personales, posibilidades y limitaciones.

#### *7.1.2. Objetivos específicos*

- Experimentar con el lenguaje descubriendo las rimas y los juegos de palabras.
- Producir y escribir diferentes tipos de textos poéticos (adivinanzas, poemas, limericks, refranes, caligramas y haikus).
- Mejorar la expresión escrita.
- Desplegar la imaginación y la creatividad a través de la escritura creativa.
- Poner en práctica estrategias de trabajo cooperativo.
- Favorecer la autonomía.
- Valorar positivamente las creaciones propias.
- Ampliar el vocabulario.

### **7.2. Contenidos**

- Conocimiento del lenguaje escrito y las convenciones del sistema de escritura, a través de la exploración, participación en prácticas letradas individuales y compartidas con adultos o iguales, y el uso de diferentes soportes de escritura.
- Valoración de la lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.
- Desarrollo de habilidades de escritura de pareados, limericks, adivinanzas, haikus, etc, a través de la participación en juegos lingüísticos y poéticos, que permitirán el descubrimiento de nociones como las rimas y la métrica, el uso progresivo de léxico variado, y el desarrollo de actitud y valoración positiva frente a la producción individual y colectiva de textos de naturaleza poética.
- Participación en situaciones comunicativas que permitan comunicarse cada vez con mayor precisión y adecuación a los distintos contextos.
- Conocimiento y valoración positiva de la cultura andaluza generando sentimientos de pertenencia y orgullo.

### **7.3. Atención a la diversidad**

La propuesta que se ofrece pretende atender a la diversidad del aula de diferentes maneras.

La primera de ellas es respetando los distintos ritmos de trabajo y aprendizaje, por lo que los tiempos establecidos para cada actividad son aproximados y totalmente flexibles.

Por otro lado, se tendrán en cuenta los conocimientos previos de cada estudiante, que condicionan su forma de actuación y de resolución de retos, ya que las actividades son abiertas y admiten diferentes respuestas.

Por último, se tratará de favorecer y estimular el bienestar individual y grupal a través de la valoración positiva tanto de los logros alcanzados como de las diferencias individuales que enriquecen las interacciones entre iguales.

## **7.4. Desarrollo de la propuesta**

### *7.4.1. Parte I*

#### **ACTIVIDAD 1: ¿Qué rima con...?**

##### Objetivos:

- Utilizar las palabras como medio de disfrute.
- Familiarizarse con las rimas a través de la experimentación con palabras.
- Encontrar y escribir rimas asonantes y consonantes.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Descripción: consiste en buscar palabras que rimen con una dada. La docente dispondrá de una caja en la que habrá tarjetas con diferentes dibujos (véase anexo III), alguien debe sacar una tarjeta y decir en voz alta qué elemento aparece. La docente escribirá la palabra en la pizarra, e invitará al alumnado a escribir debajo palabras que rimen con la salida de la caja.

Es importante que se permita que cada estudiante sea ayudado por el resto si lo necesita durante la escritura, o la búsqueda de la palabra que quiera aportar, pues de esta forma estarán intercambiando saberes e hipótesis.

#### **ACTIVIDAD 2: Encuentra la palabra oculta.**

##### Objetivos:

- Utilizar las palabras como medio de disfrute.
- Explorar y escribir las posibles combinaciones que se pueden realizar con las letras de una misma palabra.

- Formar distintas palabras a partir del propio nombre.
- Ampliar el vocabulario.
- Explorar las cualidades sonoras de las letras.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Descripción: la actividad consiste en experimentar con las letras que forman una palabra concreta, para construir unas nuevas y escribirlas. Es interesante que la palabra escogida sea significativa para el alumnado, ya sea porque les guste cómo suena, porque encuentren divertido su significado, porque sea cercana, o porque haya aparecido en el aula y atraiga el interés de los niños y las niñas. En este trabajo se plantea la posibilidad de llevar a cabo esta actividad a partir del nombre propio de cada estudiante, por ejemplo, Margarita: mar, garita, tira, rarita, amarga, rata, rama, agarra...

### ACTIVIDAD 3: Escalera de palabras.

Objetivos:

- Utilizar las palabras como medio de disfrute.
- Explorar las características sonoras y longitudinales de las palabras, a través de la búsqueda y escritura de palabras que crezcan y decrezcan.
- Ampliar el vocabulario.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Descripción: se procederá a escribir una escalera de palabras, es decir, el alumnado deberá buscar y escribir palabras que crezcan o decrezcan a partir de una letra concreta. Para este trabajo se propone seleccionar una letra que aparezca en el nombre de los niños y las niñas para encontrar, a partir de esta, palabras que cada vez sean más largas o cortas.

A la hora de construir la escalera, el alumnado debe hacerlo en vertical y hacia arriba, si la palabra crece, o hacia abajo si la palabra decrece, para que vean gráficamente cuáles son las palabras más largas y cuáles más cortas, jugando además con la metáfora de llamar escalera a unas palabras que se encojen y se alargan. Por ejemplo:

a	aguacate
as	cate

astro

ate

astróloga

te

#### ACTIVIDAD 4: Empalabrados.

##### Objetivos:

- Utilizar las palabras como medio de disfrute.
- Cooperar en la búsqueda y escritura de combinaciones de dos nombres propios.
- Explorar las características sonoras y longitudinales de sus propios nombres.
- Escuchar y valorar positivamente las creaciones e ideas de iguales.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 15 minutos.

Descripción: el grupo se dividirá en parejas. La actividad consiste en buscar la mejor forma de combinar sus nombres con el objetivo de crear uno nuevo, que sea del agrado de la pareja, ya sea por su sonoridad o su longitud. Posteriormente se escribirán las combinaciones y se mostrarán al resto de compañeros y compañeras, para compartir opiniones y recomendaciones.

#### 7.4.2. Parte II

#### ACTIVIDAD 1: Nuevas letras.

##### Objetivos:

- Utilizar la poesía visual como medio de disfrute.
- Descubrir las posibilidades de la escritura de las letras a través de la exploración de las características y la búsqueda de metáforas gráficas.
- Cooperar en la creación de un cartel que identifique al equipo.
- Explorar las características semánticas de los nombres de los equipos.

Agrupamientos: pequeño grupo (los establecidos por la tutora).

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 15 minutos

Descripción: la actividad consiste en buscar una forma diferente de escribir el nombre del equipo, a través de la experimentación y el juego con la forma de las letras. Es decir, se pretende que el alumnado explore las características de escritura de las letras, buscando

metáforas gráficas que le permitan escribir un cartel con el nombre del equipo con unas letras originales y creativas.

Variantes: utilizando las mismas agrupaciones, se buscan otras formas de escribir el nombre del equipo, explorando esta vez sus características semánticas, es decir, escribir las letras utilizando una grafía o una decoración relacionada con el significado de la palabra.

## ACTIVIDAD 2: Te amo tanto que...

### Objetivos:

- Utilizar la escritura creativa como medio de disfrute.
- Familiarizarse con la hipérbole.
- Cambiar el final de los versos del poema inicial y escribiendo un poema diferente y propio.
- Conocer a Carlos Edmundo de Ory como poeta perteneciente a la cultura andaluza.
- Escuchar y valorar positivamente las creaciones e ideas de iguales.
- Valorar positivamente las creaciones poéticas propias.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 20 minutos

Descripción: en esta actividad se propone imitar el poema Hipérbole del amoroso de Carlos Edmundo de Ory (previamente trabajada en clase a través de la lectura) a partir del principio de cada verso: “Te amo tanto que”, y cada estudiante deberá continuar los versos. En esta actividad la rima de los versos no se tendrá en cuenta, la importancia recaerá en el uso de la hipérbole.

Para quienes encuentren mucha dificultad en la escritura completa de cada verso, se les puede facilitar una hoja en la que ya esté escrita la primera parte del verso, para que la completen con sus ideas.

En esta actividad vuelve a tener mucha importancia la revisión, por lo que es interesante ofrecer la oportunidad de recitar el nuevo poema al resto de compañeros y compañeras, para que se ayuden mutuamente y se valore positivamente cada creación.

## ACTIVIDAD 3: Para el Sol.

### Objetivos:

- Utilizar la escritura creativa como medio de disfrute.
- Buscar y encontrar rimas asonantes o consonantes.
- Medir versos.
- Cooperar para crear y escribir un poema nuevo y propio respetando la estructura de uno dado.
- Reconocer a Carlos Murciano como poeta perteneciente a la cultura andaluza.
- Valorar positivamente las creaciones propias.
- Respetar y tener en cuenta las ideas del resto.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Descripción: esta actividad trata de transformar el poema Luna Lunera del poeta Carlos Murciano, para dedicarla al Sol. Cada equipo deberá modificarla cambiando la luna por el sol, y con ello, el resto de palabras, para encontrar una rima que les guste, siempre respetando la estructura del poema original.

Es importante que antes se haya leído la obra, para que el alumnado la conozca y la maneje con mucha seguridad. Vuelve a tomar mucha importancia el subproceso de revisión, y la docente debe mostrar que para encontrar el verso deseado antes hay que probar, borrar, leer, releer, e incluso, pedir consejo de otras personas.

### 7.4.3. Parte III

#### ACTIVIDAD 1: Pareados.

##### Objetivos:

- Utilizar la escritura creativa como medio de disfrute.
- Inventar y escribir pareados a partir de una palabra dada.
- Encontrar rimas asonantes o consonantes.
- Valorar positivamente las producciones escritas propias y las del resto.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Descripción: utilizando las palabras de las tarjetas de la actividad 1 de la primera parte de la propuesta, se propone crear pareados (ya que previamente se habrá realizado un acercamiento a este tipo de composiciones).



Es importante que antes de empezar a escribir, se recuerden cuáles son las palabras que riman con la de la tarjeta, por lo que la docente debe iniciar una pequeña lluvia de ideas. Una vez realizada, cada estudiante comienza a pensar qué escribir y cómo hacerlo.

El profesorado debe guiar la actividad haciendo preguntas como “ahora que ya sabes lo que quieres escribir, ¿recuerdas cómo se escriben los pareados? ¿qué se escribían en una sola línea o tenían dos versos?”, y haciendo otras recomendaciones como “si no se te ocurre ninguna idea, puedes preguntarle a un compañero o compañera, que seguro que te quiere ayudar” o “si no recuerdas cómo son los versos de los pareados, puedes mirar un libro de clase donde aparezcan, y recordar cómo son”. De esta forma se ayuda al alumnado a buscar soluciones que le permitan afrontar y resolver el reto propuesto.

## ACTIVIDAD 2: Adivinanzas.

### Objetivos:

- Utilizar la escritura creativa como medio de disfrute.
- Producir y escribir una adivinanza.
- Valorar positivamente las creaciones propias y del resto.
- Saber describir a alguien.
- Conocer cómo se escriben los nombres de compañeros y compañeras.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Descripción: la actividad consiste en crear adivinanzas sobre compañeros y compañeras de la clase partiendo de su nombre. A cada estudiante se le asignará un compañero o compañera al azar, y deberá escribir el nombre de aquella persona que le ha tocado, pero en vertical, y partir de cada letra deberá escribir una frase que le describa. A continuación, se proporciona un ejemplo:

**J**uega siempre con Laura

**U**sa gafas

**A**zules son sus ojos

¿No sabes quién es?

## ACTIVIDAD 3: Taller de haikus.

### Objetivos:

- Utilizar la escritura creativa como medio de disfrute.
- Conocer y componer haikus propios a partir de un paisaje o escena inventada.
- Medir versos.
- Crear un libro de haikus de forma grupal, respetando y aceptando las ideas del resto.
- Valorar positivamente las creaciones propias y las del resto.
- Incluir a la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Agrupamientos: pequeños grupos y gran grupo.

Participación familiar: sí.

Tiempo estimado: 2 horas.

Descripción: se propone hacer un taller de haikus, a partir de paisajes creados por el propio alumnado. Para ello, será necesaria la participación de la familia, pues crear haikus puede ser un ejercicio que requiera un acompañamiento cercano e individualizado, donde los familiares voluntarios pueden tanto cooperar con la docente mejorando la experiencia educativa del alumnado, como disfrutar participando en ella.

Inicialmente se realizará una reunión con las familias que deseen participar (se necesitarán tres personas), para comentar qué sentido tiene la actividad, acercarles a los haikus (si no los conocen), y para decidir cómo y cuándo se llevará a cabo. La intención de esta reunión es propiciar una participación activa de la familia y evitar confusiones el día que se decida hacer el taller.

La actividad comenzará con la creación del paisaje del que partirá cada haiku, para ello, cada estudiante deberá mirar y buscar elementos en revistas viejas que se hayan ido acumulando previamente, para pegarlos sobre una cartulina (en la que se dejará un espacio en blanco para escribir el haiku) y formar la imagen deseada.

Una vez formado el paisaje se pasará a formar el haiku. Para ello es importante seguir las recomendaciones de Benegas (2016): son composiciones de tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente, sin rima, sin metáforas y escritos en presente, que describan el paisaje. Tras la planificación del texto, se escribirá sobre un papel en sucio, para la posterior revisión. Una vez el haiku esté revisado y el autor o autora no desee hacer más modificaciones se plasmará en el espacio en blanco dejado en la cartulina, y se firmará para que la autoría sea visible.

El taller puede estar en funcionamiento durante el trabajo por rincones, de forma que solo estén dos en funcionamiento, y el tercer lugar de trabajo sea el taller descrito.

Cada pequeño grupo trabajará en uno de los dos rincones y en el taller, y se harán tres rotaciones para que cada equipo tenga acceso al taller de haikus.

Las composiciones se irán encuadernando a medida que estén terminadas y firmadas. Posteriormente, una vez que estén todos los haikus finalizados y encuadernado, se propondrá al alumnado en gran grupo buscar una portada, para formar su propio libro. Esto conllevará al alumnado a hablar sobre diferentes propiedades textuales como el título que se le debe asignar al libro, la autoría y si debe llevar o no, alguna imagen la portada.

El libro creado pasará a formar parte de la biblioteca de aula, para que siempre se pueda tener acceso a él, y siempre será posible prestarlo a otros cursos, para poder compartirlo con el resto de compañeros y compañeras del centro.

#### ACTIVIDAD 4: Caligramas.

##### Objetivos:

- Utilizar la escritura creativa como medio de disfrute.
- Componer caligramas a partir de pareados.
- Pegar las letras en el lugar correspondiente para formar la palabra correcta.
- Valorar positivamente sus creaciones y las del resto.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no es necesaria.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Descripción: para esta actividad se retomarán los pareados escritos en la actividad 1, para formar con ellos un caligrama. Para realizar esta tarea al alumnado se le facilitarán letras individuales que deberán pegar para construir su composición.

El primer paso será decidir qué dibujo formar pegando las letras, pues depende de la temática del pareado y de la longitud de este. En este trabajo se propone concretamente realizar el caligrama en forma de la letra inicial del nombre del autor, pero es una propuesta flexible, por lo que siempre existirá la posibilidad de formar un caligrama diferente si algún estudiante tiene interés y se anima.

Para pegar las letras en el orden adecuado, el alumnado tendrá acceso a su pareado escrito, para utilizarlo de guía y saber dónde colocar su letra.

#### ACTIVIDAD 5: Encadenamiento viajero.

##### Objetivos:

- Utilizar la escritura creativa como medio de disfrute.
- Inventar y escribir versos encadenados.
- Medir versos.
- Incluir a las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.
- Valorar positivamente las creaciones grupales.
- Escuchar y respetar las ideas del resto.

Agrupamiento: individual.

Participación familiar: sí.

Tiempo estimado: 7 semanas como mínimo.

Descripción: Encadenamiento viajero es un ejercicio que consiste en crear composiciones poéticas de forma grupal y con la colaboración de las familias.

Se propone buscar versos que sigan a “En el cielo hay una estrella”, con la única consigna de que el verso que se escriba deberá empezar por la última palabra del verso que le preceda, y debe respetar su estructura métrica. Cuando la composición se dé por terminada, la docente propondrá otro verso inicial, del que se tendrá que partir para crear otro encadenamiento.

El ejercicio se hará en un cuaderno de tamaño A5 y liso, en el que se incluirán las normas del cuaderno (es recomendable que estas normas hayan sido consensuadas con el grupo de escolares, para que las conozcan y las respeten). Cada lunes, cada martes y cada miércoles un estudiante se llevará el cuaderno, y en casa con su familia tendrá que leer la composición y continuarla siguiendo las normas. Una vez la creación esté lista, la docente propondrá otro verso para que se vuelva a realizar el ejercicio, y así sucesivamente.

## ACTIVIDAD 6: Limericks.

Objetivos:

- Utilizar la escritura creativa como medio de disfrute.
- Conocer, crear y escribir limericks.
- Medir versos.
- Encontrar rimas asonantes y consonantes.
- Interpretar la información resultante al lanzar los dados.
- Valorar positivamente las creaciones propias y de los demás.
- Escuchar y respetar las ideas de los demás.

Agrupamientos: pequeño grupo.

Participación familiar: no.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Descripción: esta actividad consiste en la creación de limericks a partir del famoso recurso story cubes.

En la construcción de los limericks es importante tener en cuenta las aportaciones de Rodari (2010), en las que ofrece un esquema sobre cómo crear este tipo de textos que constan de cinco versos:

1. El primer verso presenta al protagonista. Benegas (2016) añade que debe rimar con el segundo y el quinto verso y ser largo.
2. El segundo verso señala su cualidad. Para Benegas (2016), debe ser un verso largo, cuya cualidad que describe es extraña y descabellada.
- 3 y 4. En el tercer y cuarto verso se narra lo que hace o lo que consigue el protagonista. Siguiendo a Benegas (2016) deben rimar entre sí y deben ser cortos.
5. El quinto verso debe ser el epíteto final, donde se vuelva a hacer alusión al personaje principal.

Se utilizarán cuatro dados personalizados (véase anexo IV) que proporcionarán los diferentes elementos que se necesitan para crear un limerick. El primer dado ofrece seis personajes diferentes que serán los protagonistas, el segundo presenta seis partes del cuerpo de las que tiene que partir la extraña habilidad que presente el protagonista, y, el tercero y el cuarto presentan las variables sobre lo que el personaje principal hace. Por lo tanto, el primer dado se usará para el primer verso, el segundo para el verso número dos, y los versos tres y cuatro serán mediados por el tercer y cuarto dado respectivamente.

La actividad comenzará con la presentación de los limericks en gran grupo, a partir de la lectura de algunas de las composiciones de Walsh (2015)<sup>2</sup>. Es importante que la docente remarque las cualidades que presentan este tipo de textos que los distinguen de otros textos poéticos.

Posteriormente, en pequeño grupo, se propondrá crear limericks en equipo a partir de los story cubes descritos. El alumnado lanzará los dados, y la docente puede ayudarles a interpretar aquello que ha salido, y a organizar la información en una ficha que contiene cuatro casillas (una para cada dado) (véase anexo V).

---

<sup>2</sup> María Elena Walsh publica Zoo loco, un libro de limericks sobre animales.

Una vez recogida la información se empieza a crear el limerick, siempre que sea necesario, el alumnado dispondrá de ejemplos, procedentes de Walsh (2015), para recordar la estructura de estas composiciones.

En el proceso de escritura que trae consigo esta actividad son realmente importantes las dos primeras fases de la escritura, la planificación y la textualización, por eso es necesario permitir que los componentes del equipo hablen entre sí, y que la docente los acompañe en la organización de las ideas. Aun así, el proceso de revisión no debe pasar desapercibido, pues es importante leer lo que se ha creado y cuestionarse para saber si es del gusto de todos y todas.

### **7.5. Evaluación**

La evaluación que se propone para la intervención diseñada se basa en las cuatro fases descritas por Iglesias (2008).

La primera de ellas es la identificación de las variables a observar. A través de una rúbrica (véase anexo VI) se ha tratado de descomponer en unidades fácilmente observables aquello que se pretende evaluar.

La segunda consiste en la observación individual de aquellas variables o indicadores descritos en la primera fase, recogiendo en la rúbrica la información obtenida sobre cada estudiante. Es interesante completar la observación a través del uso del diario de clase, para anotar aspectos que se consideren relevantes y que no aparezcan en la rúbrica.

La tercera está compuesta por el análisis y la reflexión de la información recogida. Con ella se trata de averiguar si la intervención ofrecida responde a los objetivos planteados.

Por último, la cuarta fase consiste en intervenir con el objetivo de introducir mejoras en la práctica educativa.

## **8. CONCLUSIONES**

El lenguaje escrito tiene un papel muy importante en la sociedad alfabetizada, y desde edades muy tempranas las personas están en contacto con él. Aprender a escribir y leer es un proceso largo y complicado, por lo que, desde las escuelas, se debe procurar un acercamiento al lenguaje escrito en la etapa de Educación Infantil, que permita que el alumnado conozca los diferentes usos de este, así como las convenciones y características del sistema de escritura.

El profesorado debe realizar dicho acercamiento a través de situaciones significativas, formulando retos asequibles de lectura y escritura, donde se tengan en cuenta las ideas

previas del alumnado, orientando la búsqueda de soluciones, y favoreciendo las interacciones entre iguales y adultos.

Para favorecer esta aproximación, se han estudiado las características de un aula de 5 años, identificando y describiendo el papel que tiene la lengua escrita y las actividades de escritura creativa en dicha aula, con el fin de diseñar una propuesta educativa que se ajuste a las necesidades de los niños y las niñas que componen el grupo, y ofrecer situaciones significativas que les permitan progresar en su proceso de aprendizaje de la escritura.

Con la finalidad de evitar actividades repetitivas como copiar o repasar letras, y tratando de encontrar ejercicios con sentido y atractivos para el alumnado, la intervención propuesta se centra en la escritura creativa de textos poéticos, ya que la poesía es un medio de comunicación y disfrute válido que está muy arraigado a la infancia. Los juegos poéticos que se proponen, además contribuyen a la alfabetización, favoreciendo el desarrollo fonológico, morfosintáctico, pragmático y semántico, a través de la experimentación con el propio lenguaje.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V. y Joannette Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 1 (4), 1-4. Recuperado 3 de agosto de 2020, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542720001>
- Alberti, R., y Estrellita Caracol (ilustradora). (2014). *Nubes de colores*. Buenos Aires: Treintayseis.
- Alonso, F (2001). Escritura creativa. *Revista Tarbiya*, 28, 51-66. Recuperado 14 julio de 2020, de <https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/405>
- Álvarez, I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educrece. Revista Venezolana de Educación*, 44, 83-87. Recuperado 16 junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3135392>
- Andricaín, S., y Orlando, A. (2019). Libros iberoamericanos de poesía para niños y jóvenes destacados por el Premio Fundación Cuatrogatos (2014-2018). En A. Córdova, *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil*

- contemporánea en español* (143-173). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bajour, C. (2019). Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy (1998-2011). En A. Córdova, *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español* (47-72). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Barragán, C. (1999). Poesía y lenguaje escrito en el aula de Educación Infantil. En P, Carvajal, y J. Ramos, *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? II Formación y práctica docente* (127-137). Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Benegas, M., y Rubio, C. (2016). *A juego lento. Taller de poesía*. Albuixech: Litera Libros.
- Benegas, M., y Yáñez, F (ilustradora). (2017). *Versos como una casa*. Barcelona: A buen paso.
- Bigas, M. (2000). El lenguaje escrito. En M. Bigas, y M. Correig, *Didáctica de la lengua en educación infantil* (103-124). Madrid: Síntesis.
- Carlino, P., Santana, D., Barrio, C., Fernández., García, C., Mora, A., ... Virseda, C. (2003). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Casas, L., y Gusti (ilustrador). (2017). *Animales escondidos*. Buenos Aires: Pequeño Editor.
- Cemades, I (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 12, 7-20. Recuperado 30 julio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4566368>
- Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. C. y Luján, Á. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste / M.E.C.
- Concha, B.I., y Donoso, V (ilustradora). (2013). *Adivinacuentos*. Santiago de Chile: Liberalia Ediciones.
- Córdova, A. (2019). Dentro de una nuez: Tres reflejos de la poesía del trienio (2013-2016) y una pregunta. En A. Córdova, *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español* (73-102). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Corrales, J. (2001). La enseñanza de la escritura creativa. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 57, 7-12. Recuperado 15 de julio de 2020, de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--85/html/0273f70e-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_6.htm](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--85/html/0273f70e-82b2-11df-acc7-002185ce6064_6.htm)
- Correig, M. (2000). ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?. En M. Bigas, y M. Correig, *Didáctica de la lengua en educación infantil* (125-156). Madrid: Síntesis.
- Domínguez, P., Nasini, S., y Teberosky, A. (2013). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (4), 501-515.
- Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Madrid: Edaf y Morales, S.A.
- Fons, M. (2000). Aprender a leer y escribir. M. Bigas, y M. Correig, *Didáctica de la lengua en educación infantil* (157-178). Madrid: Síntesis.
- Fons, M. (2000). Enseñar a leer y escribir. M. Bigas, y M. Correig, *Didáctica de la lengua en educación infantil* (179-212). Madrid: Síntesis.
- Fons, M. (2005). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona, Graó.
- Fons, M., y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y educación*, 24(4), 401-413.
- Fuertes, G., y Rodero, P (ilustradora). (2009). *Versos ingeniosos y cuerdos*. Madrid: Susaeta.

- Giménez, B., y Varela, C (ilustradora). (2016). *Lope el león miope*. Barcelona: Ediciones la Fragatina.
- Gutiérrez, R. (2017). Efectos de la lectura compartida y la conciencia fonológica para una mejora del aprendizaje lector. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 441-454. Recuperado 18 de agosto de 2020, de <https://doi.org/10.5209/RCED.52790>.
- Ibáñez, C. (2010). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Iglesias Forneiro, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70. Recuperado 12 agosto de 2020, de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756>
- Jabato, M.J., y Martínez, R (ilustradora). (2014). *A mares*. Pontevedra: Kalandraka.
- Lastra, M.J. (2003). Aproximación lúdica a la poesía infantil: una propuesta educativa de Juan Cervera. En *Homenaje a Juan Cervera*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado 24 de junio de 2020, de [http://www.cervantesvirtual.com/s3/BVMC\\_OBRAS/ffd/021/c68/2b1/11d/fac/c70/021/85c/e60/64/mimes/ffd021c6-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_17.html#I\\_8](http://www.cervantesvirtual.com/s3/BVMC_OBRAS/ffd/021/c68/2b1/11d/fac/c70/021/85c/e60/64/mimes/ffd021c6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_17.html#I_8)
- López, A. (1993). Poesía Infantil: esbozo de una problemática. En *Lengua y literatura: su didáctica. Homenaje a la Profesora Carme Bautista Martín*, (177-188). Murcia: Secretariado de publicaciones e intercambio científico. Universidad de Murcia.
- Macipe, I. (2014). *Proyecto de animación a la lectura y la escritura creativa en el aula de Educación Primaria* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Zaragoza, Teruel. Recuperado 19 de junio de 2020, de <https://zaguan.unizar.es/record/15008?ln=es>
- Marunly, L., Ministrál, M., y Miralles, M. (1999) *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Madrid: Edelvives.
- McLanne, J.B., y McNamee, G.D. (1990). *Alfabetización temprana*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Núñez, A., y Assis, B (ilustradora). (2016). *Ene-o NO*. México D.F: CIDCLI, Secretaría de cultura.

Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 169, 26 de agosto. Recuperado 13 de abril de 2020, de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/169/3>

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Quintero, A., y Zacarías, B (ilustradora). (2014). *Cielo de agua*. México D.F: Fondo de cultura económica.

Rodari, G. (2010). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, y M-H. Paré. *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC Publishing.

Sánchez, B. y Romero, M.F. (2018). Lecturas para los más jóvenes. Aproximación a la oferta editorial de literatura infantil para niños de 0-6 años. *Tejuelo*, 27, 149-17

Senís, J. y Soria, P. (2019). Poesía infantil para pre-lectores y primeros lectores. Una definición del género en el ámbito español. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: AILIJ*, 17,151-168. Recuperado 14 de mayo de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7270073>

Soler, M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE/Horsori.

Sotomayor, M.V. (2019). Dos décadas de poesía infantil en España (1980-2000). En A. Córdova, *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español* (19-46). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Sotomayor, V. (2002). Poesía infantil española de los últimos veinte años. *Lazarillo*, 8, 8-23.

- Tejerina, I. (1993). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la poesía. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 25, 32-39. Recuperado 30 de junio de 2020, de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--36/html/02731280-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_29.htm](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--36/html/02731280-82b2-11df-acc7-002185ce6064_29.htm)
- Vivar, C.G., McQueen, A., Whyte, D.A., y Canga A. (2013). Primeros pasos en la investigación cualitativa: desarrollo de una propuesta de investigación. *Index de Enfermería*, 22(4), 222-227. Recuperado 1 de julio de 2020, de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962013000300007](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962013000300007)
- Walsh, M.E., y Jacoboni, S (ilustradora). (2015). *Zoo Loco*. Buenos Aires: Alfaguara.

## **10. ANEXOS**

### **ANEXO I. Transcripción de la entrevista.**

**PREGUNTA (P): Al principio de curso, ¿qué nociones sobre escritura tenía el alumnado?**

**RESPUESTA (R):** Al principio de curso se le suele hacer una evaluación inicial, en el caso de la escritura, se parte de lo que en el curso previo se dio. La gran mayoría sabe escribir su nombre, palabras, intentan también escribir alguna frase cortita, eso sí, siempre en mayúscula. En cuatro años se han dado ya todas las letras, y perfectamente son capaces de escribirlas la gran mayoría del grupo.

**P: ¿Cuáles eran tus objetivos de cara a final de curso en cuanto a la escritura?**

**R:** Al final de curso, si se trabaja todo el curso (no lo que ha pasado este año), mi final es que consigan escribir en minúscula, por supuesto su nombre y su apellido, algunas consonantes y vocales, y palabras y frases con sentido para ellos.

**P: ¿Cómo organizas los espacios para las actividades de escritura?**

**R:** Para las actividades de escritura, pues en los distintos rincones primero se trabajan actividades previas, para trabajar tanto la pinza, la grafofina, la presión, la coordinación... Hay puzzles, hay actividades de trasvase, de coger distintos pompones chiquititos con los dedos, de manera que se vaya trabajando lo que es la presión y todo lo demás. Y luego lo que escritura, por ejemplo, en el rincón de los libros tenemos distintas tarjetas con letras, que los hacen componer y les hacen escribir. Para la escritura pura y dura, lo que es el trazo, se practica en la pizarra, en la pizarra digital, y luego yo también en pequeño grupo, voy practicándola con ellos, o bien en folio blanco, o bien en una ficha que tenga.

**P: ¿Las actividades de escritura son individuales o requieren cooperación entre iguales? ¿Suelen prestarse ayuda mutuamente?**

**R:** Las actividades suelen ser de los dos tipos: individuales en el caso en el que yo necesite observar concretamente a ese alumno, dónde está, en qué punto se encuentra, qué necesita... necesito observarlo individualmente; y luego están por supuesto las actividades que presento que se pueden hacer en cooperación, además es que necesitan que se hagan en grupo, y entre ellos se van ayudando, se van diciendo de una manera o de otra, en otro tipo de lenguaje, de otra forma que yo a lo mejor como adulta no sé

decirles, o no sé llegar hasta ellos. Entre ellos mismo se ayudan por supuesto, y así es como aprenden.

**P: ¿En tu programación existen momentos dedicados especialmente a la enseñanza de la escritura?**

R: En mi programación, como en todas las programaciones, evidentemente, todo tiene que estar programado, la escritura es una cosa muy importante y tiene que estar también programada, intento elegir cualquier momento significativo para ellos, una escritura que tenga una funcionalidad, hacemos carteles para la clase, escribir mensajes, escribir cartas para la familia, para un amigo, escribir recetas, si hacemos alguna cosita... Algo que sea muy funcional y que tenga un sentido.

**P: ¿Cuál es tu actividad favorita de escritura? ¿Puedes describirla?**

R: Mi actividad favorita para la escritura es hacer una receta, una receta que puede ser tanto de comida o en este caso, por ejemplo, una que hicimos este año, que era el slime. Yo les propuse, “oye, vamos a hacer slime”, y cuando ellos ya lo tenían hecho les propuse, “oye, chicos, ¿y qué tal si escribimos la receta?, y así cuando lleguéis a casa se lo podéis contar a mamá, se la podéis leer a papá, y podéis hacerlo con ellos”, y ellos ese momento de escribir, tan claramente, para que todo se entienda, para que ellos se acuerden... Esa actividad es súper funcional y a ellos les encanta, y a mí, por supuesto, yo verlos con la necesidad de querer escribir, también a mí me resulta fascinante.

**P: ¿Qué otras actividades sueles incluir en el aula?**

R: Principalmente hacer carteles, hacer murales en clase, y ponerles los nombres, escribir mensajes entre ellos... “le voy a escribir una cartita a mamá”, escribirle una carta o una tarjeta de felicitación o de cumpleaños a los amigos, cuando empezamos proyecto escribimos cartas a la familia para ver qué información necesitamos... Tiramos también de alguna fichita de discriminación auditiva, de trazo... de alguna manera para puntualizar lo que es esa vocal o esa consonante que estemos trabajando, tiro también de pizarra digital, de pizarra de tiza, donde se practica, se vuelve a practicar y se re practica. Y luego ya, como he dicho antes, las actividades previas para trabajar la presión, la fuerza de la mano y la coordinación.

**P: ¿Incluyes actividades de escritura creativa? ¿Puedes describirme una?**

R: Intento incluirlas siempre, hombre, el nivel que tienen ellos no es para escribir a lo mejor una historia, sí son capaces de sacar una historia, y a lo mejor... hombre, en la medida de lo posible si alguno es capaz de hacerlo, estupendo, y si no, pues para eso estamos los adultos, para poder transcribirla. Alguna actividad así, por ejemplo...cambiar los finales de los cuentos, eso les suele gustar, o inventar una historia de algún personaje que a ellos les guste... y ellos pues, el que tenga esa capacidad lo puede ir haciendo, y el que no, pues le ayudamos los adultos.

**P: ¿Tienen acceso a textos poéticos?**

R: Sí, en la biblioteca tanto del centro como en la clase hay poesía para niños, o intentamos ir a buscarla a la biblioteca del cole, y traerla a nuestra clase. Luego casi siempre, cuando es el día de Andalucía intentamos trabajar también algún poeta o alguna poesía de algún poeta andaluz.

**P: ¿Suelen escribir textos poéticos? ¿Cuáles?**

R: Así tal cual, escribir textos poéticos... literalmente no. Si jugamos a lo que son las rimas, cuando estamos con el tema de las rimas, pues ellos intentan rimar cositas, o yo les doy un inicio, y yo les doy un final, y si se encarta de escribirlo, pues se puede escribir tal cual.

**P: ¿En qué te fijas para ver cómo progresan en la escritura?**

R: Principalmente en el nombre, en palabras... ver cómo van progresando en escribir su nombre, de simples palotes en mayúscula que intenta hacerlo, a luego pasar a una minúscula, que intentan seguir el trazo, intentan escribir una palabra, o bien copiarla, o bien sacarla directamente. Ahí es donde yo veo la progresión.

**P: ¿Cómo evalúas los textos que escriben?**

R: Por supuesto a través de la observación directa, observo cómo lo hacen, el entusiasmo que ponen, cómo quieren hacerlo, las ganas que tienen y le ponen en hacerlo, dodo eso se evalúa positivamente por supuesto.

**ANEXO II.** Fragmentos seleccionados del propio diario y de la propia memoria del Prácticum II.

La asamblea ha durado tres cuartos de hora, como siempre, por lo que a las diez V indica que la asamblea ha terminado, por lo que el alumnado se sienta en sus sillas, y se pasa a realizar trabajo individual. Para el trabajo individual se trabaja una ficha de la letra I, y se le dedican treinta minutos de la mañana.

A la hora del trabajo individual se hizo una ficha de la letra I minúscula.

Hoy se ha trabajado una ficha de la letra u y la letra i, para algunos ha resultado complicada, pero para otros ha sido muy simple. Cuando terminaban iban a los rincones.

Cuando todos y todas terminaron de hacer el trabajo individual, la tutora y yo abrimos el rincón de la oficina, donde trabajamos el cuadernillo del huerto. Este cuadernillo es un cuaderno de rayas donde el alumnado recoge información sobre lo que han trabajado en el huerto como por ejemplo lo que han plantado. En este caso, los pequeños y pequeñas tenían que apuntar que habían limpiado el huerto de malas hierbas, para ello necesitaban nuestra ayuda, pues todavía no saben escribir de manera autónoma.

Dialogamos con los niños y las niñas y entre todos llegamos a la conclusión de que la palabra que debía aparecer en el cuaderno es "LIMPIAMOS". La docente y yo la escribíamos en un renglón del cuaderno, y los estudiantes la copiaban abajo, de esta forma iban reconociendo la grafía de cada letra con su sonido, además trabajaban el trazo. Posteriormente pegaban algunas malas hierbas en el cuaderno, y ponían las palabras "HIERBAS MALAS". Estas dos palabras las escribían ellos con nuestra ayuda, pero sin copiar las letras, nosotras decíamos los sonidos y ellos reconocían qué letra sonaba. El cuaderno quedó de la siguiente forma:



Tras la asamblea hicimos una ficha durante la hora del trabajo individual. La ficha era de discriminación del sonido /a/.



Una vez terminados los trabajos individuales, se abrieron los rincones. Esta vez se abrieron la casita, y la biblioteca, así como el rincón donde trabajamos el proyecto. Los dos primeros eran de juego libre, mientras que el segundo era para hacer carteles que colocaríamos en el mural de la tierra enferma que coloreamos la semana pasada. En este rincón estábamos mi tutora y yo, íbamos dándole una atención individualizada a los niños y las niñas que estaban realizando la tarea. Lo primero que yo hacía era preguntarle a los niños si se acordaban las razones por las que la tierra estaba enferma y luego les explicaba que íbamos a realizar los carteles en los que escribiríamos qué le pasa al planeta, para que el resto del cole lo supiese (eso les motivaba mucho, les gusta enseñar lo que han estado trabajando, y sobre todo les encanta que los más mayores del cole aprendan cosas de ellos). Una vez que cada uno sabía qué quería escribir, elegía un papel de color y con un lápiz escribía su cartel. En muchos de ellos no ponía la palabra bien escrita, ya que como es normal, a los cinco años, aún no tienen todas las grafías de las letras relacionadas con los sonidos, la mayoría solo escribía las vocales y alguna que otra consonante. Les dijimos que estaban bien, pero que como iba a ser un mural para que lo viera todo el cole, le íbamos a poner las letras que faltaban. El mural quedó de la siguiente forma:



Cuando los niños terminaron las fichas la profesora abrió los rincones. Hoy abrimos los juegos de mesa, las construcciones y el rincón del trabajo del proyecto. El trabajo del proyecto siempre está guiado por la docente, por lo que casi siempre lo trabajamos en pequeño grupo estando mi tutora y yo presentes. Esta vez debían realizar una versión pequeña del mural que habíamos hecho ayer, esta vez, como el mural estaba pensado para que cada uno lo guardara en su carpeta les permitimos que escribieran las palabras como ellos creían que se escribían, a diferencia de ayer, que les indicábamos qué letras debían escribir. Por último, colorearon la tierra. Este trabajo lo realizaron cada uno de los equipos ya que cada 20 minutos se rotaba de rincón.

Como todos los días cantamos canciones al llegar y fuimos a la asamblea. Tras la asamblea abrimos los rincones. Hoy abrimos el rincón de la casita, las construcciones y uno de trabajo, en el que nos dedicamos a escribir la carta para los Reyes Magos, ya que esta semana vamos a hacer una visita al castillo de San Marcos, donde se encontrará el Cartero Real y cada niño entregará su carta.

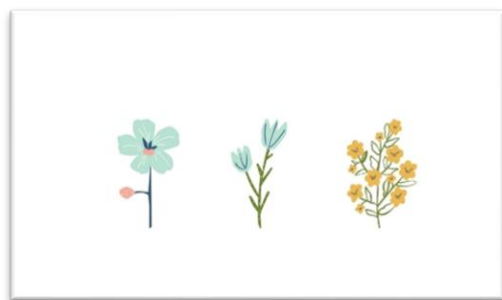
Hoy ha habido una novedad en el rincón de los libros, pues he abierto una nueva zona, la zona de creación. Esta zona constituye mi tercera evidencia y está creada con el objeto de que los niños y niñas del aula tengan una zona destinada a la invención de cuentos e historias, así como materiales que le permitan crear todo tipo de textos. Para equipar la zona incorporé un teatrillo hecho con materiales reciclables, cuadernos, folios blancos, lápices y gomas de borrar.

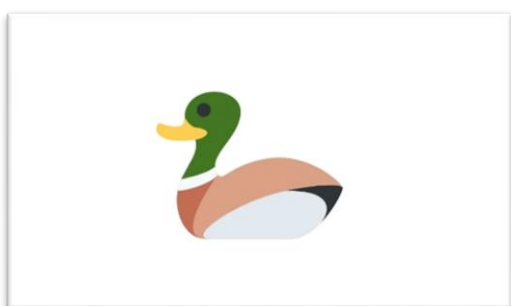
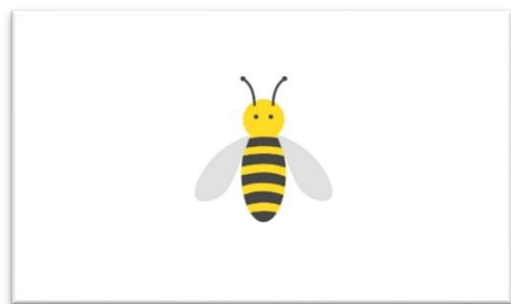
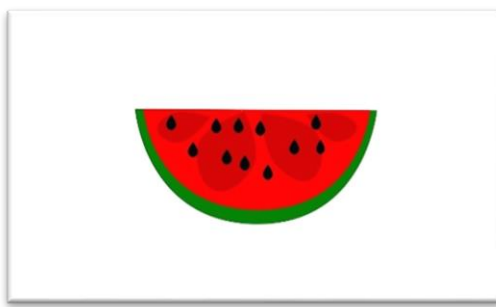
Como me imaginé, la nueva zona acaparó toda la atención de los niños y las niñas cuando iban al rincón, disfrutaron mucho haciendo nuevas historias con el teatro, y algunos de los niños decidían escribir aquellas historias creadas para no olvidarlas.

En algunos momentos de la jornada, bajo mi punto de vista se pierde esta globalización, esto ocurre cuando trabajamos las fichas y los libros. La docente ha escogido tres libros para el curso: uno de escritura, uno de lectura y otro de matemáticas. El principal inconveniente que encuentro en esta forma de trabajar es que los niños y las niñas no tienen interés en esos libros, a ellos no les interesa copiar las letras que vienen en el cuadernillo, prefieren actividades que ya ha planteado la docente, como escribir un cartel para comunicarle al resto de compañeros y compañeras del centro lo que han aprendido. El otro inconveniente que encuentro es que esos libros parcelan el conocimiento, es decir, no les permite interrelacionar contenidos. La cartilla de lectura no les resulta atractiva ni interesante, pierden la atención, sin embargo, cuando la docente les cuenta un cuento, o cuando vamos a la biblioteca de centro, los niños y las niñas se sientan, leen las palabras que conocen y el aprendizaje es mucho más fluido.

En la selección de los materiales se ha hecho teniendo en cuenta la calidad de estos y la edad del alumnado al que van dirigido, exceptuando los cuentos y libros de los que dispone el rincón de lectura, pues bajo mi punto de vista son cuentos para niños y niñas de 2 o 3 años, y además son de baja calidad literaria.

### ANEXO III. Tarjetas con dibujos.



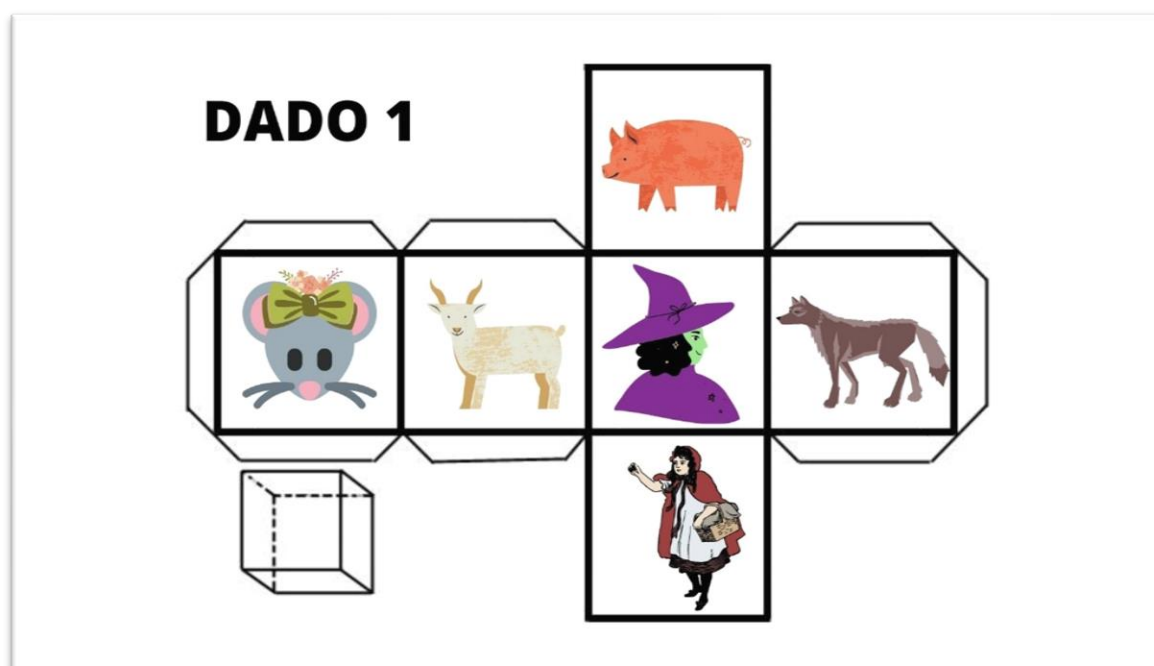


ANEXO

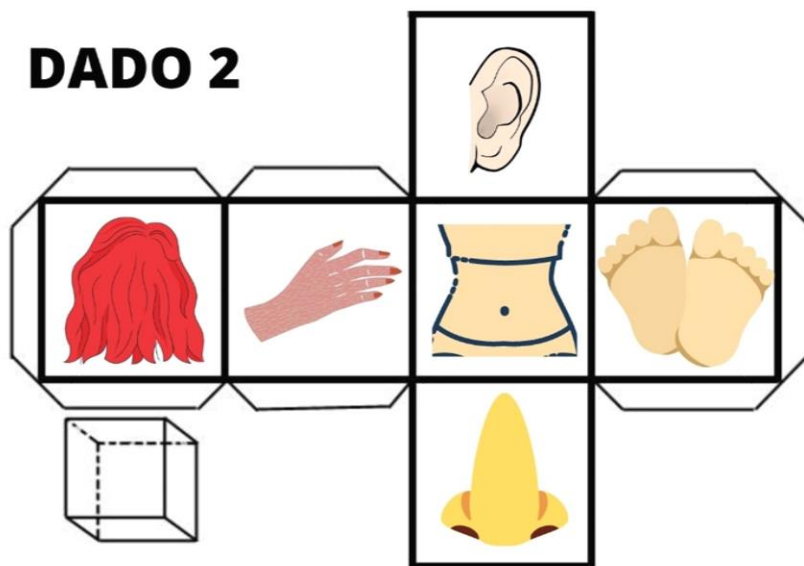
IV.

Stoy

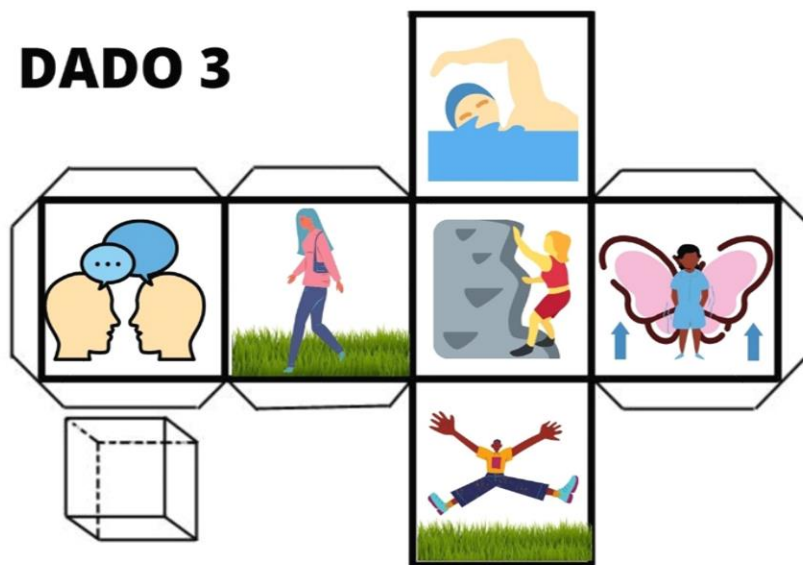
cubes.



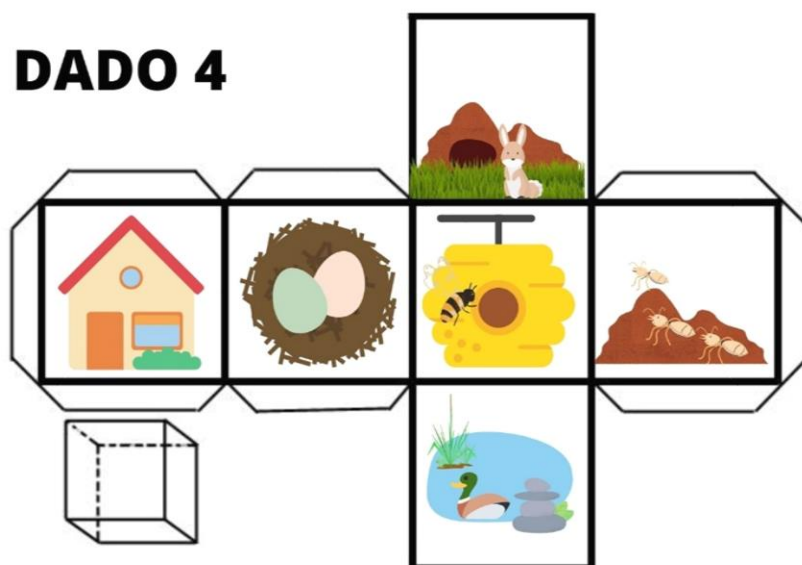
## DADO 2



## DADO 3



## DADO 4



## Lista de palabras

### DADO 1

- CERDITO
- CAPERUCITA
- CABRITILLO
- LOBO FEROS
- BRUJA
- RATITA PRESUMIDA

### DADO 2

- OREJAS
- PIES
- PELO
- MANOS
- NARIZ
- BARRIGA

### DADO 3

- HABLAR
- ANDAR
- NADAR
- ESCALAR
- VOLAR
- SALTAR

### DADO 4

- CASA
- NIDO
- COLMENA
- HORMIGUERO
- MADRIGUERA
- ESTANQUE

**ANEXO V.** Ficha de recogida de información para limericks.





(arbitrariedad, linealidad, orientación y organización en el espacio).					
Expresa sus ideas, sentimientos y dudas a través de la expresión oral.					
Trabaja de forma cooperativa.					
Pide ayuda cuando lo necesita.					
Valora y respeta las creaciones propias y las del resto de compañeros y compañeras.					